

Faculté des sciences de l'éducation

Peut-on éduquer à la citoyenneté grâce à la philosophie ?

Points de vue de maîtres spéciaux du primaire
en Fédération Wallonie-Bruxelles

Auteur(s)/Auteure(s) : MARCUZZI Sophie
Promoteur(s)/Promotrice(s) : POURTOIS Hervé
Lecteur : MICHIELS Thomas
Année académique 2025-2026
Master en Sciences de l'Éducation, finalité spécialisée,
option Formation d'adultes



Université catholique de Louvain
Faculté des Sciences de l'Éducation

Peut-on éduquer à la citoyenneté grâce à la philosophie ?
Points de vue de maîtres spéciaux du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mémoire réalisé par
MARCUZZI Sophie

Promoteur
POURTOIS Hervé

Lecteur
MICHIELS Thomas

Année académique 2025-2026
**Master en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée,
option Formation d'adultes**

Remerciements

Certains travaux académiques marquent une étape dans un parcours universitaire. D'autres deviennent le témoin silencieux d'une traversée plus intime.

Ce mémoire appartient à ces deux histoires à la fois.

Derrière chacune de ces pages se cachent des heures de recherche, de réflexion et d'écriture, mais aussi des instants où il a fallu choisir de continuer lorsque tout semblait inviter à renoncer. Il est le fruit d'une année qui m'a profondément transformée, une année où les certitudes se sont effacées pour laisser place à la résilience, à la persévérance et à l'espérance.

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à Monsieur Pourtois, mon promoteur de mémoire, pour la confiance qu'il m'a accordée, la qualité de son accompagnement, sa disponibilité et la richesse de ses conseils. Son exigence scientifique, sa bienveillance et son regard éclairé ont constitué un soutien précieux tout au long de cette recherche.

J'adresse également mes remerciements à Monsieur Michiels, lecteur de ce mémoire, pour le temps consacré à son évaluation ainsi que pour l'intérêt porté à ce travail.

Ma profonde gratitude va à ma famille et à mes amis. Ils ont été les marges rassurantes de ce chapitre de vie, celles qui accueillent les doutes, soutiennent les mots et rappellent que l'on n'écrit jamais les pages les plus importantes complètement seul. Grâce à leur présence, leur confiance et leur affection, j'ai trouvé la force de me relever et de poursuivre l'écriture de cette histoire, un pas après l'autre.

Enfin, si ces remerciements s'adressent à celles et ceux qui ont accompagné ce chemin, les derniers mots, eux, appartiennent à Camille et Alice.

Vous êtes, de loin, la plus belle page de mon histoire.

Sans le savoir, vous avez écrit ce mémoire avec moi. Entre ses pages se cachent vos sourires, vos premiers éclats de rire, les nuits écourtées, les matins recommencés et ces instants où il suffisait de vous regarder pour retrouver le courage d'écrire une ligne de plus.

Si, un jour, vous ouvrez ce mémoire, n'y cherchez pas un diplôme. Cherchez-y un chemin. Puis refermez-le, et écrivez le vôtre.

Je ne vous souhaite pas une vie sans tempêtes. Les épreuves font partie de toute existence. Je vous souhaite quelque chose de bien plus précieux : ne jamais oublier la femme que vous êtes, même lorsque la vie tentera de vous faire croire le contraire. Gardez toujours confiance en votre valeur. Elle ne dépendra jamais du regard des autres, mais de celui que vous porterez sur vous-mêmes.

N'attendez jamais qu'une autre personne écrive votre histoire à votre place. Soyez les auteures de votre vie. Écrivez-la avec audace, avec bienveillance et avec passion. Certaines pages seront lumineuses, d'autres plus sombres. Certaines vous feront sourire, d'autres vous feront grandir. Mais souvenez-vous qu'aucun chapitre, aussi difficile soit-il, ne résume à lui seul toute une histoire.

J'espère que, lorsque la vie vous mettra à l'épreuve, ces quelques pages vous rappelleront que le courage ne consiste pas à ne jamais tomber, mais à toujours trouver en soi la force d'écrire la page suivante.

Parce que les plus belles histoires ne sont pas celles que l'on lit.
Ce sont celles que l'on ose écrire.

Pour vous, Camille et Alice.

Avec tout mon amour.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Revue de littérature	3
<i>Chapitre 1 : Philosophie avec les enfants : conceptions et représentations</i>	<i>3</i>
1.1. Philosopher avec les enfants : émergence et fondements	3
1.2. Philosopher : quelles opérations intellectuelles ?	7
1.3. Les conditions pédagogiques de mise en œuvre du philosophe	11
1.4. Peut-on philosopher avec les enfants ?	17
1.5. Deux conceptions du philosophe : transmettre la philosophie ou apprendre à philosopher ?	20
1.6. Les représentations du philosophe par les enseignants	24
<i>Chapitre 2 : L'éducation à la citoyenneté : conceptions et représentations</i>	<i>26</i>
2.1. Les principales conceptions de la citoyenneté	26
2.2. Former des citoyens : quelles finalités pour l'école ?	30
2.3. Les représentations de la citoyenneté enseignée	34
<i>Chapitre 3 : Philosophie et citoyenneté : tensions et articulations</i>	<i>37</i>
3.1. Genèse et contexte d'apparition du cours de Philosophie et citoyenneté	37
3.2. Les finalités officielles du cours de Philosophie et citoyenneté	41
3.3. Le philosophe et la citoyenneté dans les référentiels du cours de Philosophie et citoyenneté	45
3.4. Les enseignants du cours de Philosophie et citoyenneté : des acteurs au cœur de la mise en œuvre du cours	49
Partie 2 : méthodologie	52
2.1. Démarche générale de recherche	52
2.2. Construction de l'objet de recherche	54
2.3. Population ciblée et stratégie d'échantillonnage	57
2.4. Outils de collecte de données	58
2.5. Traitement et analyse des données	60
2.6. Limites, validité et posture du chercheur	61
Partie 3 : Analyse, interprétation et discussion des résultats	63
3.1. Les représentations du philosophe	63
3.2. Les représentations de la citoyenneté	66
3.3. Les liens entre philosophie et citoyenneté	68
3.4. Les conditions de l'articulation entre philosophie et citoyenneté	71
3.5. Discussion générale	74
Conclusion	78
Références bibliographiques	81

Introduction

Dans les démocraties contemporaines, l'école ne se voit plus uniquement confier la mission de transmettre des savoirs. Elle est aussi appelée à former des individus capables de comprendre les réalités qui les entourent, d'exercer leur jugement face aux situations auxquelles ils sont confrontés et de prendre part, de manière éclairée, à la vie collective, une ambition qui conduit désormais à repenser les missions traditionnellement attribuées à l'institution scolaire. Comment accompagner les élèves dans la construction d'une pensée personnelle tout en les préparant à vivre avec les autres au sein d'une société pluraliste ? Cette interrogation fait apparaître plusieurs enjeux éducatifs majeurs, parmi lesquels le développement de la réflexion, l'apprentissage du dialogue et la formation du citoyen.

Ces interrogations ont ouvert la voie aux recherches consacrées à la philosophie avec les enfants. La possibilité d'engager les enfants, dès leur plus jeune âge, dans une démarche de questionnement, d'argumentation et de recherche collective est devenue un objet de recherche, notamment sous l'impulsion des travaux de Lipman (1976). Les capacités réflexives occupent une place centrale dans ces recherches. Elles ne sont pas considérées comme l'aboutissement d'un développement intellectuel achevé. Les auteurs montrent au contraire qu'elles peuvent se développer à travers des situations favorisant la discussion, l'examen critique des idées et la recherche de sens (Lipman, 1976 ; Sharp, 2007 ; Metz, 2021).

Les recherches qui se sont développées dans le prolongement des travaux de Lipman ont progressivement fait émerger différentes manières de concevoir le philosopher avec les enfants. Certains auteurs accordent une place centrale aux opérations intellectuelles mobilisées dans la réflexion, tandis que d'autres mettent davantage l'accent sur la dimension dialogique, la construction collective du sens ou les enjeux éthiques et démocratiques de la discussion philosophique (Tozzi, 2007 ; Herla, 2015).

Ces conceptions s'accompagnent de finalités éducatives qui ne se recouvrent pas entièrement. Selon la manière dont le philosopher est conçu, l'activité philosophique n'est pas investie des mêmes finalités dans le contexte scolaire (Tozzi, 2007 ; Herla, 2015). Comprendre cette diversité apparaît dès lors essentiel pour analyser la manière dont les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté conçoivent le philosopher et les liens qu'ils établissent entre cette démarche et l'éducation à la citoyenneté.

La création du cours de Philosophie et citoyenneté en Fédération Wallonie-Bruxelles s'inscrit dans le prolongement des réflexions consacrées à la philosophie avec les enfants. Depuis son implantation dans l'enseignement obligatoire en 2016, ce cours vise explicitement à articuler le développement de la pensée réflexive et la formation citoyenne des élèves. Les référentiels mettent notamment l'accent sur l'exercice du jugement, le questionnement, la discussion argumentée, la compréhension des enjeux démocratiques ainsi que la participation à la vie collective (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2022). La philosophie et la citoyenneté y sont ainsi pensées comme deux dimensions étroitement liées, appelées à se construire conjointement dans les apprentissages proposés aux élèves.

L'articulation entre philosophie et citoyenneté demeure pourtant un objet de discussion. Les textes officiels associent étroitement le développement de la réflexion philosophique à la formation citoyenne, alors que la littérature fait apparaître des conceptions du philosopher avec les enfants qui diffèrent

sensiblement, tandis que la citoyenneté elle-même est envisagée selon des perspectives variées, centrées notamment sur la participation démocratique, l'émancipation, l'engagement social ou encore l'acquisition de repères communs (Leleux, 2008 ; Herla, 2020). Une même prescription institutionnelle peut ainsi être comprise de différentes manières. Les finalités attribuées au cours dépendent en partie de la manière dont le philosophe est défini et mobilisé, ce qui conduit à s'interroger sur les interprétations susceptibles d'en être faites dans les pratiques enseignantes (Leleux, 2008 ; Herla, 2020).

La notion de représentation professionnelle permet précisément d'éclairer cet espace d'interprétation. Si de nombreux travaux se sont intéressés aux fondements théoriques de la philosophie avec les enfants, aux finalités du cours de Philosophie et citoyenneté ou encore aux différentes conceptions de la citoyenneté, les représentations que les maîtres spéciaux développent à propos du philosophe demeurent relativement peu explorées. Ces représentations orientent la manière dont les prescriptions institutionnelles sont interprétées, comprises puis investies dans les pratiques quotidiennes (Blond-Rzewuski, 2018). Elles constituent ainsi un point d'entrée pertinent pour comprendre les significations que les enseignants attribuent au philosophe, les finalités qu'ils privilégient ainsi que les liens qu'ils établissent entre réflexion philosophique et éducation à la citoyenneté.

Les échanges menés avec différents acteurs du monde scolaire, de même que les observations réalisées autour du cours de Philosophie et citoyenneté, ont progressivement fait émerger une même interrogation. Malgré un cadre institutionnel commun, les maîtres spéciaux ne semblent pas tous comprendre ni mobiliser le philosophe de la même manière dans leur enseignement. Ces différences conduisent alors à s'interroger sur les finalités qu'ils attribuent au cours et sur la manière dont ils articulent, dans leurs pratiques, philosophie et citoyenneté.

Le mémoire s'organise en trois parties. La première construit le cadre théorique de la recherche en examinant successivement les conceptions du philosophe avec les enfants, les différentes approches de l'éducation à la citoyenneté et les représentations professionnelles des maîtres spéciaux. La deuxième présente la démarche méthodologique retenue pour répondre à la question de recherche. Enfin, la troisième confronte ce cadre théorique aux données recueillies auprès des enseignants afin d'en proposer une analyse, puis une discussion au regard des perspectives développées dans la revue de littérature.

Partie 1 : Revue de littérature

Chapitre 1 : Philosophie avec les enfants : conceptions et représentations

Interroger la contribution de la philosophie à l'éducation à la citoyenneté suppose d'abord de préciser ce que signifie philosopher avec des enfants, car cette expression recouvre des conceptions différentes de l'activité philosophique et engage également une certaine manière de considérer les capacités de pensée de l'enfant. La littérature montre que le philosopher peut être envisagé à partir des opérations intellectuelles qu'il mobilise, de la place accordée au dialogue et à la recherche collective ou encore du rapport entretenu avec les savoirs philosophiques, mais ces différentes conceptions engagent aussi des choix pédagogiques et des finalités éducatives qui ne sont pas nécessairement les mêmes, ce qui rend leur examen particulièrement important lorsqu'il s'agit de comprendre ce que les enseignants cherchent réellement à faire lorsqu'ils invitent leurs élèves à philosopher. L'étude de ces conceptions et des conditions dans lesquelles elles prennent forme permettra ainsi de mieux comprendre les représentations que les maîtres spéciaux construisent du philosopher et la manière dont celles-ci peuvent orienter leurs pratiques et les finalités qu'ils attribuent à cette activité.

1.1. Philosopher avec les enfants : émergence et fondements

- **Le constat de départ de Lipman**

Le développement de la philosophie pour enfants trouve son origine dans les réflexions de Matthew Lipman sur les finalités de l'éducation. À partir de son expérience du monde scolaire, il constate que les élèves disposent souvent de nombreuses connaissances mais rencontrent davantage de difficultés lorsqu'il s'agit d'examiner un problème, de justifier une position ou d'évaluer de manière critique les idées auxquelles ils sont confrontés (Lipman, 1976). La question du jugement prend ainsi une place importante dans sa réflexion. Au-delà de l'acquisition de connaissances, l'école est également appelée à créer les conditions permettant aux élèves de développer une pensée plus autonome, capable d'examiner des situations, de confronter des idées et de construire progressivement des positions raisonnées (Lipman, 1976).

Dans cette perspective, l'attention se déplace progressivement du contenu des apprentissages vers les démarches intellectuelles qu'ils mobilisent. Ce qui importe n'est pas seulement ce que les élèves savent, mais aussi la manière dont ils apprennent à réfléchir, à argumenter et à porter un regard critique sur ce qu'ils tiennent pour acquis. Le développement du jugement apparaît alors comme l'une des finalités majeures du projet éducatif défendu par Lipman (1976).

- **Le projet éducatif de Lipman**

À partir de ce diagnostic, Lipman élabore un projet éducatif qui vise moins l'acquisition de connaissances philosophiques que le développement d'une activité de pensée. La philosophie est envisagée comme un moyen de favoriser une réflexion critique, créative et rigoureuse, susceptible d'aider les élèves à mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent et les questions auxquelles ils sont confrontés (Lipman, 1976).

Une telle conception du philosophe suppose également une certaine manière d'envisager l'enfance. Le projet de Lipman prend ses distances avec l'idée selon laquelle la réflexion philosophique constituerait une activité réservée aux adultes. Les enfants sont au contraire considérés comme capables d'entrer dans un travail de questionnement et de recherche dès lors que des dispositifs adaptés leur en offrent la possibilité (Lipman, 1976 ; Sharp, 2007).

La possibilité d'engager des enfants dans une démarche philosophique s'inscrit dans une évolution plus large des représentations de l'enfance. Au fil du temps, l'enfant a progressivement été reconnu comme un sujet capable de participer à la production de sens et à la compréhension du monde qui l'entoure. Dans cette perspective, les capacités réflexives sont envisagées comme des potentialités présentes dès l'enfance et susceptibles de se développer lorsque les conditions éducatives s'y prêtent (Lipman, 1976 ; Metz, 2021). La philosophie pour enfants prend ainsi place dans un mouvement plus général qui reconnaît à l'enfant une véritable capacité de pensée ainsi qu'une place active dans la vie collective (Metz, 2021).

- **L'influence de Dewey**

L'idée que la pensée se construit à partir de situations problématiques occupe une place centrale dans les fondements de la philosophie pour enfants. La réflexion est envisagée comme une démarche d'enquête qui conduit à explorer une question, à formuler des hypothèses et à examiner les conséquences des réponses envisagées (Dewey, 1916).

Dans cette perspective, la réflexion ne se développe pas en dehors de l'expérience. Elle prend forme dans le travail d'exploration des problèmes rencontrés et dans les efforts déployés pour leur donner du sens. Le questionnement, l'examen critique et la recherche de compréhension occupent dès lors une place essentielle dans les apprentissages (Blond-Rzewuski, 2018 ; Dewey, 1916).

Cette activité de recherche possède également une dimension collective importante. Les échanges entre participants, la confrontation des points de vue et la discussion des hypothèses formulées contribuent à faire progresser la réflexion et à enrichir l'analyse des questions abordées (Dewey, 1916).

La discussion philosophique constitue ainsi un espace dans lequel les élèves sont amenés à exercer des pratiques étroitement associées à la vie démocratique, telles que l'écoute, la délibération, la justification de leurs positions ou encore la prise en compte de la parole d'autrui. La réflexion philosophique apparaît alors comme un lieu privilégié d'apprentissage d'une participation réfléchie à la vie collective (Lipman, 1976).

- **La communauté de recherche philosophique**

C'est dans ce contexte que se développe la notion de communauté de recherche, qui constitue l'un des concepts centraux du modèle élaboré par Lipman.

La communauté de recherche renvoie à un cadre collectif dans lequel un groupe s'engage dans l'exploration de questions jugées significatives. La réflexion y progresse à travers les échanges, les interrogations partagées et l'examen commun des idées avancées par les participants (Lipman, 1976).

Le travail philosophique se construit ainsi dans la dynamique même des interactions. Les questions soulevées, les hypothèses formulées et les arguments discutés permettent d'approfondir progressivement la compréhension des problèmes examinés. L'intérêt de la démarche réside moins dans l'obtention rapide d'une réponse que dans le cheminement intellectuel rendu possible par la confrontation des points de vue et la contribution de chacun (Lipman, 1976 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Dans une communauté de recherche, les participants explorent ensemble des questions qui font problème et cherchent à mieux les comprendre au fil de leurs échanges. Chacun est amené à préciser sa pensée, à expliquer les raisons qui soutiennent son point de vue et, parfois, à revoir certaines de ses idées lorsque les arguments des autres ouvrent de nouvelles pistes de réflexion, ce qui permet au sens de se construire autant dans le cheminement de chacun que dans le travail mené collectivement. Les exigences intellectuelles liées à l'argumentation et à l'examen critique des idées se trouvent dès lors étroitement associées aux formes de dialogue et de délibération qui caractérisent la vie démocratique.

- **Le rôle d'Ann Margaret Sharp**

Si la philosophie pour enfants est généralement associée à Matthew Lipman, son développement doit également beaucoup aux travaux d'Ann Margaret Sharp.

Le développement de la communauté de recherche s'est accompagné d'une réflexion approfondie sur ses dimensions pédagogiques, éthiques et démocratiques. Les travaux consacrés à Ann Margaret Sharp ont largement contribué à mettre en lumière ces différents aspects et à préciser la manière dont ils participent à la construction du dispositif (Gregory & Laverty, 2023, cités dans Panero, 2025).

La qualité des relations qui se construisent au sein du groupe apparaît alors comme une condition importante du travail philosophique. L'écoute mutuelle, la reconnaissance de la diversité des points de vue et l'engagement dans une réflexion collective participent pleinement à la dynamique de la communauté de recherche (Panero, 2025).

Dans cette perspective, philosopher avec les enfants engage bien davantage qu'un simple exercice intellectuel. L'activité contribue également à la formation de dispositions relationnelles et démocratiques qui prennent forme dans l'expérience concrète de la discussion, de la coopération et de la reconnaissance réciproque. La réflexion collective devient ainsi un espace où se rencontrent développement de la pensée, rapport à autrui et participation à une vie commune (Panero, 2025).

- **Les adaptations francophones**

À partir des années 1990, la philosophie avec les enfants connaît un développement important dans l'espace francophone. Les différentes approches qui émergent durant cette période partagent l'idée que les enfants sont capables de participer à une activité philosophique, mais elles accordent une importance variable aux dimensions constitutives du philosopher (Herla, 2015).

Les adaptations francophones mettent en avant différentes dimensions de l'activité philosophique. Certaines accordent une place centrale aux opérations intellectuelles mobilisées dans la réflexion, notamment la problématisation, la conceptualisation et

l'argumentation (Tozzi, 2007). D'autres insistent davantage sur l'expérience vécue, l'expression de la parole singulière ou encore le travail critique réalisé à partir des idées formulées dans la discussion (Herla, 2015).

Cette diversité reflète la pluralité des conceptions du philosopher avec les enfants qui se sont développées au sein de l'espace francophone. Derrière une référence commune à la discussion philosophique se dessinent des manières parfois différentes de définir les objectifs poursuivis, les compétences privilégiées ou encore la place accordée à la citoyenneté. Ces débats constituent un point d'appui important pour la présente recherche, dans la mesure où ils permettent de mieux comprendre les différentes conceptions du philosopher susceptibles d'être mobilisées par les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté.

1.2.Philosopher : quelles opérations intellectuelles ?

Lorsqu'il est question de philosophie à l'école, il importe de distinguer la philosophie comme corpus de savoirs du philosopher comme activité intellectuelle. En effet, philosopher ne consiste pas simplement à exprimer une opinion personnelle ou à participer à un échange d'idées. Au contraire, cette activité engage une démarche réflexive exigeante qui conduit à examiner une question, à en approfondir progressivement la compréhension et à soumettre les idées à un examen raisonné (Herla, 2015, 2018). Cette démarche réflexive s'appuie sur un ensemble d'opérations intellectuelles qui permettent d'examiner les questions abordées de manière rigoureuse. Parmi celles-ci, la littérature identifie généralement la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation comme trois dimensions centrales de l'activité philosophique (Tozzi, 2007 ; Herla, 2018).

Pour saisir ce qui distingue la réflexion philosophique d'autres formes de réflexion, il est nécessaire de s'arrêter sur ces trois opérations. La problématisation conduit à faire apparaître des questions là où une affirmation ou une situation semblait, au premier regard, aller de soi. Elle invite à regarder autrement ce qui paraît évident afin d'en dégager les tensions, les limites ou les interrogations qui restent souvent inaperçues. La conceptualisation s'inscrit dans cette même démarche de clarification. Elle consiste à préciser le sens attribué aux notions mobilisées dans l'échange afin que les participants s'appuient sur une compréhension partagée et aussi précise que possible des concepts discutés. Quant à l'argumentation, elle amène à examiner les raisons avancées pour défendre une position, à en apprécier la pertinence et à les confronter à d'autres façons d'interpréter ou de comprendre une situation. Si ces trois opérations peuvent être distinguées pour les besoins de l'analyse, elles fonctionnent rarement de manière séparée et contribuent ensemble au développement d'une réflexion philosophique rigoureuse (Tozzi, 2007 ; Herla, 2018).

Toutefois, ces trois opérations ne suffisent pas, à elles seules, à rendre compte de toute la complexité du philosopher. Pour pouvoir être mobilisées dans la réflexion, elles s'appuient sur un ensemble d'habiletés intellectuelles qui passent souvent au second plan, alors qu'elles sont essentielles au travail philosophique. Parmi celles-ci, on retrouve notamment l'écoute attentive, la reformulation, le questionnement, l'émission d'hypothèses, l'identification de présupposés ou encore l'examen critique des arguments avancés (Herla, 2015). Ces habiletés occupent une place importante puisqu'elles aident les élèves à approfondir leur réflexion, à clarifier progressivement ce qui est en jeu dans les idées discutées et à en explorer les effets ou les implications. Le philosophe apparaît ainsi comme une activité intellectuelle exigeante dans laquelle différentes démarches de pensée s'articulent étroitement et se renforcent mutuellement au cours de la réflexion philosophique (Herla, 2015).

Cette manière de concevoir le philosopher revêt un intérêt particulier dans le domaine de l'éducation. En effet, dès lors que les opérations intellectuelles et les habiletés qui les soutiennent peuvent être identifiées et décrites, elles peuvent également être travaillées de manière explicite dans les situations d'enseignement. La réflexion philosophique n'apparaît alors plus comme une aptitude réservée à quelques élèves naturellement à l'aise avec l'abstraction. Elle peut plutôt être envisagée comme un ensemble de compétences qui se construisent progressivement au fil des expériences de réflexion et grâce à un accompagnement pédagogique adapté. Dans le prolongement des travaux de Tozzi, cette perspective conduit ainsi à considérer que le philosophe peut faire l'objet d'un apprentissage explicite et d'un véritable travail

pédagogique (Herla, 2018 ; Tozzi, 2007). Ainsi, cette perception du philosophe nous amène à focaliser notre attention sur les représentations mêmes de cette activité faites par les enseignants, qui influent inévitablement sur leurs choix pédagogiques lors de la mise en place de cette démarche philosophique avec les élèves.

- **Problématiser**

Parmi les opérations intellectuelles qui participent à l'activité philosophique, la problématisation occupe une place centrale. Philosophier implique autant la recherche de réponses que la capacité à repérer les questions qui méritent d'être explorées. La réflexion philosophique débute souvent au moment où une situation, une affirmation ou une idée qui semblait évidente cesse de l'être et suscite une interrogation. Dès lors, cette démarche fait apparaître des tensions, des difficultés ou des contradictions qui passaient jusque-là relativement inaperçues lors d'une première lecture de la réalité (Herla, 2015 ; Tozzi, 2007, 2008).

Le questionnement constitue ainsi le socle de la problématisation puisque cette démarche amène à explorer différentes manières de comprendre une situation, à envisager plusieurs hypothèses et à considérer diverses interprétations possibles d'un même phénomène (Herla, 2015). De plus, ce travail conduit également à s'interroger sur ce qui est souvent admis sans être réellement examiné dans nos raisonnements. En effet, nombre de nos idées s'appuient sur des évidences implicites qui échappent généralement à la discussion critique. Dans cette perspective, la problématisation permet de mettre au jour ces présupposés afin d'en évaluer la portée, les limites et les conséquences possibles (Herla, 2015 ; Agostini & Mallet, 2013).

Cette mise en question du réel conduit à considérer que construire un problème est parfois aussi important que rechercher une solution. Comme le souligne Tozzi (2008), philosopher suppose de savoir faire émerger des questions porteuses de sens et de reconnaître la complexité des enjeux auxquels elles renvoient. Cette manière d'aborder les questions philosophiques conduit moins à éliminer l'incertitude qu'à apprendre à composer avec elle de façon réfléchie. Dans cette perspective, la problématisation encourage une posture intellectuelle fondée sur la curiosité, le goût de l'exploration et la reconnaissance de la complexité qui caractérise les questions philosophiques (Herla, 2015 ; Tozzi, 2007).

- **Conceptualiser**

Si la problématisation permet de faire émerger des questions dignes d'intérêt philosophique, la réflexion ne peut véritablement progresser sans un travail parallèle de clarification des notions mobilisées dans la discussion. Cette seconde opération, que Tozzi identifie comme la conceptualisation, occupe une place centrale dans l'activité philosophique puisqu'elle vise à préciser ce dont il est réellement question lorsque certains mots ou certaines idées sont employés (Agostini & Mallet, 2013 ; Tozzi, 2007, 2008).

Ce travail de clarification devient particulièrement important lorsque les personnes engagées dans une discussion n'attribuent pas exactement le même sens aux notions qu'elles utilisent. Pour pouvoir réfléchir ensemble à une même question, il est donc nécessaire de construire progressivement une compréhension partagée des concepts mobilisés. La conceptualisation invite alors à examiner les différents sens qu'une notion peut prendre, à repérer ce qui la caractérise et à la distinguer d'autres concepts qui lui ressemblent. Au fil de la réflexion, les participants sont ainsi amenés à

préciser leur compréhension initiale et à élaborer des significations progressivement plus rigoureuses (Agostini & Mallet, 2013 ; Herla, 2015).

La conceptualisation ne consiste cependant pas uniquement à définir des termes. Elle implique également un travail d'abstraction qui permet de dépasser les situations particulières pour dégager des idées plus générales. Pour que cette montée en généralité soit possible, la réflexion prend souvent appui sur des exemples, des expériences vécues ou des situations concrètes. Loin de constituer de simples illustrations, ces éléments deviennent des ressources qui permettent d'identifier des régularités, de mettre en évidence des points communs et d'organiser progressivement la pensée autour de concepts plus élaborés (Herla, 2015 ; Tozzi, 2008).

Dans le prolongement de ce travail d'abstraction, le recours à la littérature peut également constituer un soutien particulièrement pertinent. En prenant appui sur les expériences et les questionnements des personnages, les élèves sont progressivement amenés à dépasser le cadre singulier de l'histoire pour réfléchir à des enjeux plus larges. Ce mouvement de généralisation joue un rôle important dans le travail de conceptualisation puisqu'il permet de relier des situations concrètes à des idées plus générales. La littérature constitue ainsi un support particulièrement riche pour nourrir la réflexion, favoriser la construction de concepts et clarifier les notions mobilisées dans les échanges (Chirouter, 2012).

Au terme de ce processus, la conceptualisation contribue à rendre la pensée plus claire, plus cohérente et plus approfondie. En favorisant l'élaboration d'un langage commun et de repères intellectuels partagés, elle soutient le travail philosophique collectif et facilite la compréhension mutuelle entre les participants. Plus largement, elle participe à l'organisation progressive de la pensée et au développement des capacités nécessaires à l'exercice d'une réflexion philosophique de plus en plus élaborée (Agostini & Mallet, 2013 ; Herla, 2015 ; Tozzi, 2007, 2008 ; Chiroutier, 2012).

- **Argumenter**

Après avoir fait émerger un problème et clarifié les notions mobilisées dans la réflexion, une troisième exigence apparaît au cœur du philosophe : la nécessité de justifier les idées avancées. En effet, la réflexion philosophique ne consiste pas uniquement à formuler des opinions ou à exprimer un point de vue personnel puisqu'elle suppose également d'examiner les raisons qui conduisent à adopter une position, d'en évaluer la pertinence et, lorsque cela s'avère nécessaire, de la soumettre à la critique. C'est cette exigence de justification qui caractérise l'opération d'argumentation mise en évidence par Tozzi (2007).

Dans cette perspective, argumenter implique de rendre explicites les raisons qui soutiennent une affirmation. Une idée ne prend véritablement sens dans une discussion philosophique que lorsqu'elle peut être justifiée, comprise et discutée par les autres participants. L'enjeu n'est alors pas de convaincre à tout prix, mais de soumettre les idées à un examen raisonné permettant d'en apprécier la cohérence et la solidité. Cette exigence conduit les élèves à dépasser l'expression spontanée de leurs opinions pour entrer dans un travail de justification fondé sur des raisons partageables et discutables (Chirouter, 2012 ; Tozzi, 2007).

L'argumentation ne porte toutefois pas uniquement sur les positions que chacun défend. Elle suppose également une attention aux raisonnements proposés par autrui. L'examen critique des idées en discussion occupe ainsi une place centrale dans cette démarche. Les participants sont ainsi amenés à analyser les liens logiques entre différentes propositions, à repérer d'éventuelles incohérences, à formuler des objections ou encore à apprécier la pertinence des arguments avancés. Les contre-exemples, les objections et les demandes de clarification ne constituent donc pas des obstacles à la discussion ; ils en sont au contraire des leviers essentiels, puisqu'ils permettent de mettre les idées à l'épreuve de l'examen critique (Herla, 2015).

- **Articulation entre les trois opérations intellectuelles**

L'argumentation prend tout son sens lorsqu'elle est mise en relation avec les autres opérations qui participent au philosopher. Au cours d'une même réflexion, les participants sont souvent amenés à préciser les concepts qu'ils utilisent afin d'éviter les malentendus, à reformuler la question lorsque de nouveaux aspects apparaissent au fil de la discussion, puis à examiner les différentes réponses proposées en s'appuyant sur des arguments dont ils cherchent à apprécier la cohérence et la portée (Chiroutier, 2012 ; Tozzi, 2007).

Ainsi, problématiser, conceptualiser et argumenter ne correspondent pas à trois compétences distinctes qui fonctionneraient séparément les unes des autres. Ces opérations s'entrecroisent continuellement au cours de la réflexion et contribuent ensemble à la construction progressive d'une pensée plus rigoureuse, plus nuancée et plus réflexive. Cette articulation est essentielle dans la mesure où elle rappelle que le philosopher ne se réduit pas à une succession d'exercices distincts, mais renvoie à une même dynamique de réflexion au sein de laquelle ces différentes opérations se soutiennent mutuellement. L'expérience des ateliers philosophiques montre d'ailleurs que ces capacités se développent progressivement à travers la pratique. Cela conduit à envisager le philosopher comme un apprentissage intellectuel qui se construit peu à peu grâce à l'exercice régulier de ces différentes démarches de pensée (Chiroutier, 2012).

Ainsi, l'examen de la problématisation, de la conceptualisation et de l'argumentation montre que ces différentes opérations participent conjointement à l'activité philosophique. C'est à travers leur articulation que le philosopher peut être compris comme une démarche intellectuelle fondée sur le questionnement, la clarification des idées et l'examen critique des raisons avancées. Cette analyse invite toutefois à prolonger la réflexion. Si ces opérations occupent une place centrale dans l'exercice du philosopher, reste encore à comprendre dans quelle mesure elles peuvent être mobilisées par les enfants et progressivement développées dans le cadre scolaire.

1.3. Les conditions pédagogiques de mise en œuvre du philosophe

- **Le dialogue comme condition du philosophe**

Si les opérations intellectuelles présentées précédemment permettent de mieux comprendre ce qui caractérise l'activité philosophique, elles ne disent pas encore dans quelles conditions cette activité peut réellement prendre forme dans la classe. La littérature consacrée à la philosophie avec les enfants accorde à cet égard une place centrale au dialogue. Loin de constituer un simple support aux apprentissages, celui-ci apparaît comme l'une des conditions qui rendent possible l'exercice même du philosophe (Herla, 2018 ; Lévine, 1976 ; Leleux, 2018 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Cette distinction apparaît essentielle. Dans une discussion quotidienne, les participants peuvent exprimer leurs idées, raconter une expérience ou réagir spontanément à ce qui est dit sans qu'un véritable travail réflexif ne soit nécessairement engagé. Ainsi, dans ce premier cas, les échanges ne s'inscrivent pas nécessairement dans une démarche collective de compréhension. À l'inverse, le dialogue philosophique se distingue, quant à lui, par l'attention accordée aux idées discutées, aux questions qu'elles soulèvent et au travail progressif d'élaboration du sens. Dans ce second cas, les participants sont invités à exprimer leur point de vue tout en questionner les présupposés qui les orientent et à les confronter aux ceux des autres (Blond-Rzewuski, 2018).

Dans cette perspective, le dialogue ne constitue pas seulement un cadre permettant aux élèves de prendre la parole. Il crée les conditions nécessaires à l'élaboration collective de la réflexion. Les questions peuvent être précisées au fil des échanges, certaines idées sont reformulées ou approfondies et de nouvelles pistes de compréhension émergent grâce aux interventions des participants. Les désaccords, les demandes de clarification ou les objections ne viennent alors pas interrompre la réflexion ; ils contribuent au contraire à la faire progresser en invitant chacun à réexaminer ses propres positions. La réflexion avance ainsi à travers la confrontation raisonnée de différentes manières de comprendre une même question (Lipman, 2003 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Cette dynamique de confrontation et d'exploration collective permet également aux participants de prendre une certaine distance à l'égard de leurs propres idées. Les échanges ouvrent la possibilité d'envisager des interprétations qui n'auraient pas nécessairement été formulées individuellement et favorisent l'examen critique des positions initialement adoptées. Le dialogue apparaît dès lors comme un espace dans lequel les idées peuvent être mises à l'épreuve, enrichies ou transformées au contact d'autres perspectives. En ce sens, il constitue moins un simple moyen de communication qu'une condition essentielle du philosophe lui-même (Herla, 2018).

- **L'écoute et la reformulation au service de la réflexion collective**

Cette dynamique de réflexion collective repose toutefois sur certaines exigences.

Tout d'abord, l'écoute constitue une première compétence centrale propre à cette pratique philosophique puisqu'elle requiert un certain effort de compréhension du sens donné aux idées exprimées par les autres intervenants, à travers les raisons avancées par ces derniers, mais également de repérage de l'apport réflexif que ces dernières amènent à la réflexion collective (Blond-Rzewuski, 2018).

Cette première démarche revêt une importance particulière dans le travail philosophique puisqu'elle permet de mettre ses propres idées à l'épreuve d'autres perspectives, de repérer certains présupposés qui passaient jusque-là inaperçus et d'affiner progressivement sa compréhension des questions discutées. Chaque intervention peut ainsi contribuer à approfondir un problème, à clarifier une notion ou à réexaminer un argument. L'écoute participe dès lors à faire de la discussion un véritable espace de construction collective du sens.

Ensuite, la reformulation s'inscrit dans cette même logique. En effet, en reprenant une idée avec d'autres mots ou en sollicitant des précisions, les participants vérifient qu'ils ont correctement compris ce qui a été exprimé. Ce travail contribue dès lors à limiter les malentendus et favorise une clarification progressive des notions mobilisées au cours des échanges (Blond-Rzewuski, 2018). Plus largement, il participe à l'élaboration d'un langage commun qui soutient l'approfondissement collectif des questions discutées.

- **Les enjeux éducatifs du dialogue philosophique**

Cette importance accordée au dialogue s'explique également par les finalités éducatives associées à la philosophie avec les enfants.

Les échanges argumentés contribuent au développement du jugement réflexif. En effet, la confrontation à des points de vue différents et la nécessité de justifier leurs positions amènent les élèves à progressivement tenir compte des arguments avancés par autrui tout en portant un regard plus distancié sur leurs propres idées. Le dialogue les place ainsi dans un espace privilégié de rencontre entre les exigences de la réflexion critique et celles de la citoyenneté démocratique (Leleux, 2018).

Bien que le dialogue constitue un espace d'échange essentiel à la mise en œuvre d'une réflexion philosophique, il ne suffit pas, à lui seul, à faire émerger chez les élèves une véritable démarche philosophique. Plusieurs conditions pédagogiques propres à cet exercice contribuent en effet à son bon déroulement et à la qualité du travail réflexif. Reste alors à comprendre quelles formes d'organisation peuvent permettre à un groupe d'élèves de s'engager dans une véritable démarche collective d'exploration philosophique.

- **La communauté de recherche**

La notion de communauté de recherche est étroitement liée aux pratiques de philosophie avec les enfants. Elle désigne un cadre dans lequel les participants cherchent ensemble à comprendre une même question en confrontant leurs idées et en enrichissant leur réflexion au fil des échanges (Lipman, 1976). Il ne s'agit pas seulement de prendre la parole ou de partager son point de vue, mais de participer à une recherche commune où chacun contribue à faire avancer la réflexion du groupe, les échanges restant centrés sur une même question afin d'en construire peu à peu une compréhension plus approfondie (Lipman, 1976).

Penser dans le cadre d'une communauté de recherche conduit également à envisager autrement la manière dont la réflexion se construit puisque même si chacun pense par lui-même, la réflexion se nourrit continuellement des échanges avec les autres participants. Ainsi, les idées formulées au cours des échanges sont reprises, précisées, nuancées ou parfois réexaminées à la lumière de nouvelles interventions.

Dans cette perspective, les divergences d'interprétation ou les désaccords ne sont pas perçus comme des obstacles qu'il faudrait résoudre au plus vite. Ils constituent au contraire des occasions d'examiner la question sous un angle nouveau, d'élargir le champ de la réflexion et de faire apparaître certains aspects du problème qui seraient restés moins visibles dans une démarche individuelle (Herla, 2015 ; Lipman, 1976).

Dans une communauté de recherche, l'objectif n'est pas d'arriver rapidement à une réponse commune, puisque l'intérêt se trouve surtout dans le cheminement construit autour de la question discutée et dans le travail mené par les élèves pour préciser le sens des notions, confronter leurs interprétations et examiner les arguments avancés. Au fil des échanges, les idées peuvent devenir plus claires, d'autres pistes de réflexion apparaissent et la compréhension de la question se modifie, si bien que le sens n'est pas considéré comme quelque chose qui existerait déjà et qu'il suffirait de découvrir, mais comme le résultat d'un travail collectif de questionnement et d'examen des idées (Abel, 2008 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Cette construction collective du sens suppose toutefois que, malgré la diversité des points de vue exprimés, l'attention du groupe demeure orientée vers une même question. C'est cette préoccupation partagée qui permet aux échanges de dépasser la simple succession d'interventions individuelles. Les participants poursuivent ainsi l'examen du problème commun tout en développant leur propre réflexion. La pensée individuelle et la réflexion collective ne s'opposent donc pas ; elles progressent conjointement et s'enrichissent mutuellement (Lipman, 1976 ; Herla, 2015 ; Tozzi, 2008).

Cette manière de concevoir la communauté de recherche trouve un prolongement particulier lorsque la réflexion prend appui sur des supports narratifs. En effet, la littérature jeunesse représente un support partagé qui favorise le développement réflexif des enfants grâce aux situations rencontrées dans les histoires. Ces supports offrent ainsi un cadre propice aux questionnements et aux interprétations de ce qui est en jeu dans l'histoire. Au cours de la discussion, la compréhension du récit se précise en même temps que la réflexion philosophique s'approfondit (Chirouter, 2012).

La communauté de recherche ne renvoie donc pas uniquement à une manière particulière d'organiser les échanges entre élèves. Elle suppose que la réflexion puisse se construire collectivement à partir des questions, des désaccords, des reformulations et des interprétations apportées par chacun. Toutefois, l'addition de ces éléments ne permet pas nécessairement de faire émerger une véritable réflexion collective. Il devient dès lors pertinent d'aller explorer l'influence du rôle de l'enseignant dans l'instauration et le maintien de bonnes conditions d'exercice de ce travail philosophique en groupe.

- **Le rôle de l'enseignant dans la communauté de recherche**

Si la communauté de recherche repose sur l'engagement des participants dans une réflexion collective, son fonctionnement ne peut être réduit à la simple présence d'élèves réunis autour d'une même question. Pour que la réflexion puisse réellement se développer, un accompagnement spécifique semble nécessaire. La question du rôle de l'enseignant devient alors incontournable lorsqu'il s'agit de comprendre les conditions pédagogiques qui rendent possible l'exercice du philosophe (Herla, 2015 ; Chirouter, 2012).

Dans cette perspective, la place accordée à l'enseignant diffère sensiblement de celle que l'on retrouve dans un enseignement principalement centré sur la transmission de savoirs. Il ne s'agit pas de fournir les réponses attendues ni d'orienter les élèves vers une conclusion déterminée à l'avance. L'enjeu consiste plutôt à soutenir la recherche collective en maintenant l'attention du groupe sur la question discutée, en encourageant l'exploration de différentes pistes de réflexion et en accompagnant l'approfondissement progressif des interrogations qui émergent au fil des échanges (Herla, 2015 ; UNESCO, 2007).

Concrètement, inviter les élèves à préciser ou à reformuler leur pensée, à expliciter les raisons qui soutiennent une affirmation ou encore à en examiner les conséquences constitue autant d'interventions que l'enseignant peut mobiliser pour accompagner la réflexion. Ces différentes stratégies de relance permettent aux enfants d'enrichir leur travail réflexif à travers les trois principales opérations du philosophe, à savoir la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Tozzi, 2008). Ainsi, l'enseignant accompagne le développement réflexif des enfants sans imposer le contenu de leur pensée.

L'adoption de cette posture pédagogique n'est toutefois pas toujours simple. De fait, un cadre suffisamment structuré est nécessaire pour assurer la rigueur intellectuelle des échanges, sans toutefois être trop rigide et risquer de limiter l'autonomie des participants. Un accompagnement pertinent repose ainsi sur la recherche d'un équilibre entre structuration du cadre et préservation de l'autonomie des élèves. Ainsi, l'attention de l'enseignant porte moins sur la validité des réponses formulées que sur la qualité du travail réflexif qui se construit au cours de la discussion (Chiroutier, 2012 ; Agostini & Mallet, 2013).

Le rôle de l'enseignant ne se joue cependant pas uniquement dans les questions qu'il pose ou dans les relances qu'il propose. Il s'exprime également dans la manière dont il veille aux conditions relationnelles qui rendent les échanges possibles. Dès lors, un climat favorable à la discussion est nécessaire au bon développement de la communauté de recherche. Ce climat repose notamment sur le respect mutuel des points de vue, sur la reconnaissance de leur diversité et sur la qualité de l'écoute accordée à chacun. Chaque participant doit pouvoir exprimer ses interrogations et ses interprétations dans un espace où sa prise de parole est reconnue comme légitime. Lorsque ces conditions sont réunies, la confrontation des idées peut devenir un véritable levier de réflexion collective plutôt qu'une simple opposition de points de vue (Blond Rzewuski, 2018).

Le rôle de l'enseignant reste étroitement lié aux conditions concrètes dans lesquelles se déroulent les échanges philosophiques, car la qualité de son accompagnement dépend de sa posture et du climat installé dans le groupe, mais aussi de la manière dont la discussion est organisée dans la classe. Les supports proposés aux élèves, l'organisation des échanges et les dispositifs utilisés ont également une influence sur la façon dont la réflexion peut se développer, ce qui conduit à s'intéresser plus précisément aux conditions qu'ils offrent aux élèves pour exercer le philosophe.

- **Les dispositifs favorisant le philosophe**

Les pratiques de philosophie avec les enfants prennent souvent appui sur des dispositifs pédagogiques pensés pour soutenir le travail réflexif des élèves en organisant les échanges et en créant les conditions nécessaires au développement de la réflexion philosophique. À ce titre, ces dispositifs occupent une place importante

dans les pratiques menées à l'école, puisqu'ils offrent un cadre au sein duquel les élèves peuvent s'engager dans l'exercice du philosophe (Herla, 2018 ; UNESCO, 2007).

Ces dispositifs prennent surtout leur sens dans les échanges entre les participants, lorsque les élèves réfléchissent ensemble à une même question, confrontent leurs idées, précisent leur point de vue et expliquent les raisons qui le soutiennent. La réflexion se nourrit alors des interventions de chacun et la compréhension de la question peut s'affiner au fil de la discussion, notamment grâce à l'écoute des autres, à l'examen critique des idées, à l'argumentation et à la recherche commune de sens que ces dispositifs cherchent à rendre possibles (Lipman, 1976).

Cette préoccupation a conduit au développement de plusieurs dispositifs destinés à soutenir ce type d'échanges réflexifs. Parmi les dispositifs développés dans l'espace francophone, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) s'inscrit dans cette même logique. Elle propose un cadre de discussion au sein duquel les élèves peuvent réfléchir ensemble à une question, confronter leurs idées et exercer les principales opérations du philosophe que sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Tozzi, 2008). La manière dont les échanges sont organisés cherche ainsi à soutenir à la fois la participation des élèves et la qualité de la réflexion menée collectivement.

Il serait néanmoins réducteur de considérer ces dispositifs comme de simples outils d'animation ou comme une succession d'étapes à appliquer. Leur intérêt réside davantage dans les possibilités qu'ils offrent aux élèves de s'engager dans une véritable démarche de recherche. Ce qui fait la richesse de ces dispositifs tient notamment à leur capacité à susciter des questions que les élèves peuvent explorer ensemble et à soutenir un travail d'enquête réflexive autour de ces questions (Herla, 2018). Au fond, l'intérêt de ces dispositifs tient moins à leur structure qu'à la dynamique qu'ils permettent d'installer. En créant un cadre favorable au questionnement, à la discussion et à l'examen des idées, ils rendent possible le développement d'une activité philosophique au sein de la classe. Toutefois, derrière des dispositifs parfois proches dans leur organisation se cachent des manières différentes de concevoir ce que signifie philosopher avec les enfants. C'est précisément cette diversité des conceptions du philosophe qu'il importe maintenant d'explorer.

- **Pluralité de conceptions du philosophe au sein de dispositifs proches**

L'examen des conditions pédagogiques du philosophe pourrait laisser penser qu'un certain consensus existe quant à la manière de concevoir l'activité philosophique avec les enfants. Une lecture plus attentive de la littérature conduit toutefois à nuancer cette impression. Si plusieurs approches accordent une place importante au dialogue, à la communauté de recherche ou encore à l'accompagnement de l'enseignant, elles ne reposent pas nécessairement sur la même compréhension de ce que signifie philosopher. Ainsi, des dispositifs parfois très proches dans leur fonctionnement peuvent poursuivre des finalités différentes et s'appuyer sur des conceptions distinctes de l'activité philosophique.

Ces différences apparaissent plus clairement lorsque l'on s'intéresse à ce qui est considéré comme le cœur du philosophe. Certaines approches mettent avant tout l'accent sur la construction collective d'une recherche autour d'une question ouverte, tandis que d'autres insistent davantage sur l'exercice d'opérations intellectuelles

telles que la problématisation, la conceptualisation ou l'argumentation. D'autres encore accordent une attention particulière au rôle des supports mobilisés ou aux conditions dans lesquelles les problèmes philosophiques émergent au sein des interactions et des situations pédagogiques (Lipman, 1976 ; Tozzi, 2008 ; Chirouter, 2012 ; Herla, 2018).

Ces différences ne remettent pas en cause l'intérêt des conditions pédagogiques présentées plus haut, mais montrent qu'elles peuvent soutenir des manières différentes de philosopher avec les enfants. Une même discussion peut chercher à construire du sens collectivement, à développer certaines habiletés réflexives, à explorer des questions existentielles ou à faire émerger des problèmes philosophiques, ce qui montre que le dispositif utilisé ne suffit pas à définir la nature de l'activité menée puisque celle-ci dépend aussi des conceptions théoriques et des objectifs qui lui sont associés.

La philosophie avec les enfants ne forme donc pas un courant homogène, puisque des dispositifs assez proches peuvent reposer sur des manières différentes de comprendre ce que signifie philosopher et sur des finalités qui ne sont pas toujours les mêmes. Le dialogue, la réflexion collective et l'activité intellectuelle de l'élève occupent une place importante dans plusieurs de ces approches, mais certaines cherchent davantage à construire ensemble une compréhension d'une question, d'autres insistent sur le développement d'habiletés comme le questionnement ou l'argumentation, tandis que d'autres accordent plus de place à l'exploration de questions philosophiques, ce qui aide à comprendre pourquoi des pratiques différentes peuvent se développer dans le contexte scolaire.

1.4. Peut-on philosopher avec les enfants ?

La question de la possibilité de philosopher avec les enfants constitue l'un des débats fondateurs du champ de la philosophie avec les enfants. Derrière cette interrogation se joue en réalité une question plus fondamentale : qu'est-ce que philosopher ? Selon la manière dont cette activité est définie, les réponses apportées divergent sensiblement. Si certains considèrent longtemps que la philosophie suppose un degré élevé de maturité intellectuelle ainsi qu'une connaissance préalable de la tradition philosophique, d'autres estiment au contraire que le philosopher renvoie avant tout à une activité de questionnement, de réflexion et de recherche de sens accessible dès l'enfance. Le débat ne porte donc pas uniquement sur les capacités des enfants, mais également sur les conceptions de la philosophie qui sous-tendent les différentes positions théoriques (Chiroutier, 2012 ; Herla, 2009 ; Tozzi, 2008).

- **L'enfant comme sujet capable de philosopher**

Les travaux favorables à la philosophie avec les enfants reposent d'abord sur une manière particulière de concevoir le philosopher. Celui-ci n'est plus uniquement associé à la maîtrise de connaissances philosophiques ou à la fréquentation des grandes œuvres de la tradition. Il est également envisagé comme une activité intellectuelle qui mobilise le questionnement, la problématisation, l'argumentation et la recherche collective de sens (Herla, 2016). Dans cette perspective, la possibilité de philosopher n'apparaît plus comme dépendante d'un âge précis ou d'un niveau avancé de connaissances. Les enfants peuvent eux aussi s'engager dans une réflexion qui mobilise certaines des opérations intellectuelles propres à cette activité (Herla, 2009 ; Tozzi, 2008).

Si cette capacité leur est reconnue, c'est notamment parce que leur expérience du monde constitue déjà un matériau pour la réflexion philosophique. Les interrogations que les enfants formulent à propos des situations qu'ils rencontrent au quotidien, des relations avec les autres, des règles de vie commune, des questions d'équité ou encore des situations qu'ils jugent justes ou injustes peuvent ainsi devenir des occasions de réfléchir à ce qu'ils vivent, de chercher à comprendre et d'examiner différentes manières d'interpréter une même réalité. Autrement dit, philosopher avec les enfants suppose moins de transmettre des réponses que d'accompagner une réflexion qui trouve déjà son origine dans leur rapport au monde (Tozzi, 2008).

Cette idée trouve d'ailleurs un écho important dans les recherches consacrées aux discussions philosophiques avec les enfants. Plusieurs travaux montrent en effet que les jeunes participants sont capables de problématiser, de conceptualiser et d'argumenter lorsque certaines conditions pédagogiques sont réunies. Ces résultats invitent à dépasser l'idée selon laquelle la réflexion philosophique serait réservée à des individus plus âgés ou disposant déjà d'une solide culture philosophique. Ils attirent au contraire l'attention sur l'importance des contextes éducatifs dans lesquels cette réflexion peut émerger et se développer (Lipman, 1976 ; Chiroutier, 2012 ; UNESCO, 2007).

À la lumière de ces résultats, les conditions d'accès à l'activité philosophique ont progressivement été envisagées autrement. Celle-ci tend désormais à être considérée comme une possibilité qui peut être développée chez tous les enfants plutôt que comme une aptitude réservée à quelques-uns. Cette évolution du regard s'accorde avec le principe d'éducabilité philosophique, qui considère que les compétences liées

à l'activité philosophique peuvent se développer progressivement grâce à l'expérience, à la pratique et à l'accompagnement éducatif (Tozzi, 2008). Philosopher apparaît alors moins comme une aptitude préalable que comme une possibilité qui se construit et se renforce au fil des situations de réflexion proposées aux élèves.

Cette manière de concevoir le philosophe conduit également à s'interroger sur les conditions susceptibles d'en favoriser le développement. La réflexion philosophique ne se construit pas spontanément. Elle suppose des situations qui permettent aux élèves de s'exercer à questionner, à réfléchir et à confronter leurs idées. Les échanges menés en classe, les questions abordées ainsi que les activités proposées occupent, à cet égard, une place essentielle. L'enjeu dépasse la seule acquisition de connaissances puisqu'il s'agit aussi d'apprendre à examiner une question, à préciser sa pensée, à justifier son point de vue et à tenir compte de celui des autres. Dans cette perspective, les dispositifs pédagogiques et les interactions qui les accompagnent jouent un rôle déterminant. En effet, ils contribuent à créer un cadre dans lequel les élèves peuvent progressivement développer leur réflexion, enrichir leur compréhension des questions examinées et exercer les différentes opérations intellectuelles mobilisées par l'activité philosophique.

Reconnaître que les enfants peuvent philosopher ne fait pas disparaître les désaccords théoriques autour de cette pratique. Les travaux qui admettent cette possibilité ne donnent pas tous le même sens au philosophe ni aux finalités qui lui sont attribuées. Certaines approches insistent davantage sur la construction collective du sens, alors que d'autres accordent une place plus importante au développement d'habiletés réflexives particulières ou à l'exploration de questions philosophiques, ce qui montre que la capacité reconnue aux enfants de philosopher peut s'appuyer sur des conceptions différentes de cette activité. Ces désaccords ne remettent pas en cause la possibilité de philosopher avec les enfants, mais rendent visible la diversité des perspectives théoriques présentes dans ce champ et invitent à examiner plus précisément les différentes manières dont le philosophe y est conçu.

• La spécificité de la réflexion philosophique

Si de nombreux arguments plaident en faveur de la philosophie avec les enfants, certaines questions continuent néanmoins d'alimenter les débats au sein du champ. Les discussions ne portent pas tant sur la possibilité pour les enfants de réfléchir que sur les conditions permettant de qualifier cette réflexion de philosophique.

À cet égard, certaines analyses suggèrent que l'opposition parfois établie entre pratique philosophique et culture philosophique mérite d'être nuancée. Si la connaissance des auteurs ne constitue pas une condition préalable au philosophe, les textes philosophiques peuvent néanmoins enrichir la réflexion lorsqu'ils sont mobilisés comme ressources au service d'un questionnement déjà engagé. Le risque apparaît surtout lorsque les références savantes fonctionnent comme des arguments d'autorité et prennent la place du jugement personnel (Herla, 2016).

Par ailleurs, d'autres réserves concernent la place accordée à l'expression des opinions individuelles dans les discussions philosophiques. Certaines pratiques peuvent en effet conduire à réduire la philosophie à un simple échange de points de vue où chaque affirmation serait considérée comme légitime du seul fait qu'elle est personnelle. Or, dans une perspective philosophique, l'expression d'une opinion ne constitue généralement qu'un point de départ. Les idées sont appelées à être

examinées, discutées, confrontées à d'autres points de vue et soumises à une analyse critique de leurs fondements et de leur cohérence (Jeanmart, 2020). Ainsi, la reconnaissance de la parole des élèves ne suffit pas, à elle seule, à garantir le caractère philosophique d'une discussion.

Ces différentes réserves rappellent finalement qu'il n'est pas toujours simple de concilier les différentes exigences associées à la philosophie avec les enfants. Si cette démarche vise à reconnaître la capacité de penser des élèves, elle doit également préserver les exigences intellectuelles propres à l'activité philosophique. Au-delà de la simple prise de parole, l'objectif consiste dès lors à permettre aux élèves de s'engager dans une réflexion commune au travers de bonnes conditions la favorisant. La question devient alors celle de l'articulation entre la participation de chacun, la construction collective du sens et le développement d'un regard critique sur les idées échangées.

- **La conception du philosophe au cœur du débat**

Au terme de cette analyse, il apparaît que les divergences relatives à la possibilité de philosopher avec les enfants reposent largement sur des conceptions différentes du philosophe lui-même. Lorsque la philosophie est principalement définie comme la maîtrise d'un patrimoine théorique ou d'une expertise savante, la participation des enfants peut sembler problématique. En revanche, lorsqu'elle est conçue comme une activité de questionnement, de problématisation, d'argumentation et de réflexion sur ses propres raisonnements, les arguments en faveur de la philosophie avec les enfants apparaissent particulièrement solides (Herla, 2009 ; Tozzi, 2008).

Cette conclusion présente un intérêt direct pour la présente recherche. Les positions adoptées à l'égard de la philosophie avec les enfants influencent en effet les pratiques pédagogiques mises en œuvre ainsi que les finalités attribuées au cours de philosophie et citoyenneté. Dès lors, l'étude des représentations des maîtres spéciaux de philosophie et citoyenneté gagnera à prendre en considération ces différentes conceptions du philosophe, susceptibles d'orienter de manière significative leurs choix pédagogiques et leur compréhension des liens entre philosophie et citoyenneté.

1.5. Deux conceptions du philosophe : transmettre la philosophie ou apprendre à philosopher ?

Les débats relatifs à la philosophie avec les enfants ne reposent pas uniquement sur des appréciations différentes des capacités des élèves. Ils renvoient plus profondément à des conceptions différentes de ce que signifie philosopher et des exigences associées à cette activité. Certaines approches envisagent avant tout la philosophie comme l'appropriation progressive d'une tradition intellectuelle constituée de textes, de concepts et de grandes œuvres, tandis que d'autres la considèrent davantage comme une pratique de questionnement, de réflexion et de recherche de sens.

Ces différences de conception ne sont pas sans effets sur la manière d'envisager l'enseignement de la philosophie, sur la place accordée aux savoirs disciplinaires ainsi que sur les pratiques pédagogiques jugées les plus pertinentes. Elles conduisent dès lors à s'intéresser plus attentivement aux différentes conceptions du philosophe qui structurent ce champ de recherche.

- **Première conception : transmettre la philosophie**

Dans cette première perspective, l'accès à la philosophie passe avant tout par la rencontre avec les œuvres, les auteurs et les concepts élaborés au fil de l'histoire de la discipline. L'activité philosophique consiste alors à entrer progressivement dans une tradition intellectuelle construite autour de grandes interrogations portant sur l'existence humaine, la connaissance, la vérité ou encore la vie en société.

Les textes philosophiques apparaissent alors comme des ressources particulièrement précieuses puisqu'ils donnent accès à des distinctions conceptuelles, à des raisonnements élaborés et à des manières rigoureuses d'aborder les problèmes. La rencontre avec ces œuvres permet ainsi d'approfondir les questions étudiées en découvrant des réflexions déjà formulées, discutées et parfois contestées au sein de la tradition philosophique.

Dans cette conception, les exigences intellectuelles occupent une place centrale. L'activité philosophique demande davantage que l'expression spontanée d'un point de vue personnel, puisqu'elle suppose aussi de préciser les concepts utilisés, d'examiner les idées avancées et d'évaluer les arguments sur lesquels elles reposent. Toutes les prises de position ne peuvent donc pas être considérées de la même manière, leur pertinence dépendant notamment de ce qu'elles apportent à la compréhension du problème étudié et de la solidité des arguments qui permettent de les soutenir et de les discuter. Philosopher amène alors chacun à revenir sur ses propres idées, à les confronter à d'autres perspectives et à examiner plus attentivement leur cohérence et leur portée.

- **Une conception exigeante de l'activité philosophique**

Cette conception présente plusieurs intérêts. Tout d'abord, elle rappelle que la réflexion philosophique gagne souvent en profondeur lorsqu'elle s'appuie sur des concepts, des distinctions et des questionnements élaborés au fil de l'histoire de la pensée. Les œuvres philosophiques constituent alors des ressources susceptibles d'enrichir la compréhension des problèmes contemporains et d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Elles permettent également de dépasser une approche

exclusivement fondée sur l'expérience personnelle en mettant les élèves en contact avec des manières de penser variées et parfois éloignées de leurs représentations initiales.

Cependant, cette approche conduit également à accorder une attention particulière à la qualité des arguments mobilisés. La diversité des opinions constitue certes un point d'appui important pour la réflexion, mais elle ne saurait, à elle seule, en garantir la portée philosophique. Le travail philosophique suppose également que les idées exprimées soient interrogées, discutées et soumises à un examen critique. Dans cette perspective, les échanges ne visent pas seulement à faire entendre différents points de vue, mais aussi à comprendre ce qui les fonde, à en apprécier la cohérence et à en évaluer la solidité. La philosophie apparaît alors comme une activité intellectuelle qui engage chacun dans un véritable travail d'analyse, de justification et de réflexion.

- **Limites d'une conception purement transmissive**

Si la transmission de la culture philosophique présente une valeur formatrice importante, plusieurs travaux invitent néanmoins à nuancer une conception qui ferait des savoirs philosophiques le cœur exclusif de l'activité philosophique. La référence aux auteurs peut parfois fonctionner comme un argument d'autorité. Dans ce cas, une idée risque d'être acceptée en raison du prestige de son auteur plutôt qu'à l'issue d'un examen critique de sa pertinence (Herla, 2016).

Une autre limite apparaît lorsque la pensée des philosophes tend à se substituer à celle des participants. La richesse des doctrines peut alors freiner l'élaboration d'un questionnement personnel et réduire la place accordée à la recherche collective. Cette situation conduit à s'interroger sur la place laissée à l'activité de pensée des participants lorsque les savoirs philosophiques occupent une position centrale dans les échanges.

Ces éléments conduisent à distinguer la connaissance de la philosophie de l'activité même de philosopher, car connaître l'histoire de la pensée ou maîtriser des savoirs philosophiques ne garantit pas que l'on soit réellement engagé dans une réflexion philosophique. Les savoirs philosophiques ne suffisent donc pas, à eux seuls, pour philosopher et doivent être distingués de l'activité de pensée elle-même, même si ces deux dimensions restent liées et peuvent se nourrir l'une l'autre (Herla, 2016).

- **Deuxième conception : apprendre à philosopher**

Une seconde conception accorde une place plus importante au philosophe comme activité réflexive, en portant davantage l'attention sur ce que l'élève fait lorsqu'il réfléchit que sur les contenus philosophiques qu'il maîtrise. Le travail porte alors sur les démarches intellectuelles mises en œuvre pour examiner une question ou un problème, ce qui donne une place centrale à l'activité de pensée elle-même (Herla, 2015, 2016, 2018).

Philosopher revient alors à questionner, problématiser, interpréter et argumenter, mais aussi à examiner avec attention les différentes réponses qui peuvent être apportées à une même question. Les situations vécues, les expériences personnelles et les interrogations qui apparaissent peuvent servir de point de départ à ce travail, à condition qu'elles soient reprises et examinées collectivement afin d'aller plus loin dans la réflexion (Herla, 2016).

Cette conception repose également sur l'idée que l'on apprend à philosopher en pratiquant la réflexion. À l'image d'un apprentissage qui se construit par l'exercice, les habiletés philosophiques se développent progressivement grâce à la participation répétée à des activités de questionnement et d'enquête (Herla, 2015). Le philosophe apparaît ainsi comme une pratique de pensée visant le développement du jugement, de l'esprit critique et de l'autonomie intellectuelle (Jeanmart, 2020 ; Leleux, 2018).

- **Les finalités éducatives de la conception réflexive**

Les finalités éducatives associées à cette conception occupent une place importante dans la littérature consacrée à la philosophie avec les enfants. La pratique philosophique y est fréquemment envisagée comme une activité qui aide les élèves à prendre du recul par rapport à leurs propres idées, à interroger ce qui leur paraît aller de soi et à construire progressivement leur jugement (Herla, 2009 ; Jeanmart, 2020).

Dans cette conception, philosopher demande davantage que de participer à une discussion, puisque les élèves apprennent aussi à prendre du recul sur ce qu'ils pensent et à revenir sur certaines idées qu'ils tenaient jusque-là pour évidentes. Au cours des échanges, ils sont amenés à expliquer leurs idées, à les confronter à celles des autres et à réfléchir aux raisons qui les soutiennent, un travail qui leur permet d'affiner leur jugement, de questionner certaines de leurs certitudes et de prendre davantage conscience de leur propre manière de penser (Herla, 2009).

Ces finalités trouvent un prolongement particulier dans le cadre de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. La réflexion philosophique y est notamment envisagée comme un moyen de soutenir le développement de l'autonomie intellectuelle, morale et affective tout en contribuant à la formation du jugement (Leleux, 2014, 2018). Dans ce cadre, les discussions philosophiques donnent aux élèves l'occasion de réfléchir à des questions morales et citoyennes parfois complexes. Elles les amènent à considérer différentes interprétations d'une même situation, à discuter les raisons avancées par chacun et à élaborer progressivement des jugements qu'ils apprennent à justifier.

L'importance accordée au jugement conduit également à s'intéresser à la place des autres dans le processus de réflexion, car la pensée critique se construit aussi dans la rencontre avec des idées différentes des siennes. Les discussions permettent aux élèves de découvrir des points de vue auxquels ils n'avaient pas pensé, d'expliquer leurs propres raisonnements et de les confronter à ceux des autres, ce qui peut les amener à nuancer leurs positions, à mieux comprendre celles d'autrui et à développer des habitudes de réflexion qui trouvent aussi leur place dans la vie en société. Les liens entre communauté de recherche philosophique, pensée critique et participation démocratique montrent alors la portée éducative plus large attribuée à cette conception du philosophe (Abel, 2008 ; Lipman, 1976).

- **Comparaison critique**

L'opposition entre ces deux conceptions ne doit pas être interprétée comme une opposition entre savoirs et réflexion. Toutes deux reconnaissent l'importance de la rigueur intellectuelle et de l'examen des idées. Toutefois, elles diffèrent quant à ce qui est considéré comme le cœur du philosophe.

La conception transmissive met principalement l'accent sur la culture philosophique, les concepts et les exigences propres à la discipline (Herla, 2016 ; Jeanmart, 2020). À l'inverse, la conception réflexive du philosophe valorise davantage le développement du questionnement, de l'autonomie intellectuelle et de l'expérience vécue de la réflexion (Herla, 2015, 2018).

Les tensions relevées dans la littérature trouvent en grande partie leur origine dans cette divergence quant à ce qui est considéré comme central dans l'activité philosophique. Elles renvoient notamment à la place accordée à l'expression des points de vue, à leur mise en discussion ainsi qu'à leur examen critique. Plus largement, elles interrogent la manière dont est conçue l'activité de philosopher. Celle-ci se définit-elle avant tout par les savoirs et les contenus qu'elle transmet ou par les démarches intellectuelles qu'elle mobilise ? (Jeanmart, 2020).

- **Positions hybrides**

La littérature montre néanmoins que ces deux conceptions ne s'excluent pas mutuellement. Au contraire, plusieurs auteurs défendent des positions intermédiaires dans lesquelles les savoirs philosophiques et l'activité réflexive apparaissent davantage comme complémentaires qu'opposés. Dans cette perspective, les textes philosophiques peuvent nourrir une réflexion en cours, tandis que le questionnement personnel permet de donner sens aux contenus étudiés (Herla, 2016 ; Jeanmart, 2020).

Cette complémentarité apparaît particulièrement pertinente dans le contexte de l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté. En effet, les compétences visées en Fédération Wallonie-Bruxelles ne concernent pas uniquement l'acquisition de connaissances. Elles accordent également une place importante au questionnement philosophique, à l'argumentation, au discernement, au dialogue et au respect du pluralisme (Tisseyre & Wolfs, 2025).

Dans ce cadre, la manière dont les enseignants conçoivent le philosophe mérite une attention particulière. Selon ce qu'ils considèrent comme central dans cette activité, les pratiques mises en place en classe peuvent en effet prendre des orientations différentes. Certains peuvent accorder davantage d'importance à la transmission de connaissances philosophiques, tandis que d'autres privilégieront le développement d'une réflexion personnelle chez les élèves. Or, ces choix ne sont pas sans conséquences puisqu'ils influencent à la fois les objectifs visés et la manière d'aborder les discussions philosophiques en classe.

Dès lors, il paraît pertinent de s'intéresser à la façon dont les enseignants se représentent l'activité philosophique et aux conceptions qui orientent leurs pratiques. C'est précisément cette question qui se trouve au cœur de la présente recherche consacrée aux représentations des maîtres spéciaux de philosophie et citoyenneté.

1.6. Les représentations du philosophe par les enseignants

Les pratiques professionnelles ne peuvent être comprises uniquement à partir des prescriptions institutionnelles ou des dispositifs pédagogiques disponibles. Elles reposent également sur les représentations que les acteurs se construisent de leur activité. Dans le champ de l'enseignement philosophique, ces représentations concernent notamment la manière de définir le philosophe, les finalités qui lui sont attribuées ainsi que les conditions jugées favorables à son développement. Elles constituent dès lors un cadre d'interprétation qui oriente les choix pédagogiques et donne sens à l'action enseignante (Blond-Rzewuski, 2018).

- **Le lien entre représentations et pratiques**

L'étude des représentations apparaît particulièrement pertinente lorsqu'il s'agit de comprendre la diversité des pratiques philosophiques observées dans les classes. En effet, les enseignants ne mettent pas en œuvre mécaniquement les prescriptions qui leur sont adressées. Ils les interprètent à la lumière de leurs conceptions du philosophe, des objectifs qu'ils lui attribuent et du rôle qu'ils estiment devoir jouer dans ce processus (Blond-Rzewuski, 2018).

Ainsi, deux enseignants qui travaillent à partir d'un même programme peuvent faire des choix différents selon ce qu'ils jugent important dans l'activité philosophique, certains accordant plus de place à la rigueur des concepts ou à l'argumentation, alors que d'autres privilégient le dialogue, le questionnement ou la réflexion menée avec le groupe. Les représentations que les enseignants se construisent du philosophe interviennent donc dans leurs choix pédagogiques, dans la manière dont ils conduisent les discussions en classe et dans les apprentissages auxquels ils accordent le plus d'importance.

Dans cette perspective, les représentations et les pratiques entretiennent une relation dynamique. Les conceptions que les enseignants se construisent influencent leurs interventions, mais l'expérience de terrain contribue également à transformer progressivement ces conceptions. L'analyse des représentations permet ainsi de mieux comprendre non seulement ce que les enseignants pensent du philosophe, mais aussi la logique qui sous-tend leurs pratiques et leurs choix pédagogiques (Blond-Rzewuski, 2018).

- **Une approche centrée sur la rigueur du raisonnement**

Parmi les représentations du philosophe mises en évidence dans la littérature, certaines accordent une place centrale aux exigences intellectuelles traditionnellement associées à la philosophie. Dans cette perspective, philosopher consiste principalement à développer une réflexion rigoureuse fondée sur l'analyse des idées, la clarification des concepts et l'examen critique des raisonnements mobilisés (Jeanmart, 2020).

L'activité philosophique est alors conçue comme une démarche exigeante dans laquelle les affirmations doivent être justifiées et soumises à un examen rationnel. La qualité de la réflexion dépend de la cohérence des arguments avancés, de la précision des notions utilisées et de la capacité à évaluer la pertinence des différentes positions en présence. Les idées exprimées ne sont donc pas seulement accueillies ou discutées ; elles font l'objet d'un travail critique visant à apprécier leur solidité intellectuelle (Jeanmart, 2020).

Une telle représentation conduit à associer étroitement le philosophe à la transmission d'exigences disciplinaires propres à la philosophie. L'attention se porte alors principalement sur les procédures intellectuelles permettant d'approfondir la compréhension des problèmes abordés et de développer un raisonnement fondé sur des arguments explicitement examinés.

- **Une approche sur l'exercice de la réflexion**

D'autres enseignants peuvent toutefois privilégier une conception davantage centrée sur l'activité réflexive elle-même. Dans cette perspective, philosopher renvoie avant tout à une pratique de questionnement, de recherche de sens et d'examen critique des évidences. L'enjeu principal ne réside plus dans la maîtrise de contenus déterminés, mais dans le développement d'une pensée autonome capable de se construire dans le dialogue avec autrui (Lipman, 1976 ; Tozzi, 2008).

Cette représentation met l'accent sur les processus intellectuels mobilisés au cours de la réflexion. Les participants sont invités à interroger leurs idées, à confronter différents points de vue, à expliciter leurs raisons et à réviser leurs positions lorsque les échanges le justifient. Le dialogue apparaît alors comme une condition essentielle du philosophe, dans la mesure où il permet l'élaboration progressive d'une compréhension plus nuancée des questions abordées (Jeanmart, 2020).

Le cours de Philosophie et Citoyenneté illustre bien cette façon d'envisager le philosophe. La réflexion philosophique y est étroitement liée à l'exploration de questions citoyennes. Les élèves sont ainsi invités à questionner des normes, à discuter de différentes valeurs et à confronter leurs points de vue. À travers ce travail, la réflexion philosophique participe directement à la formation du citoyen. De ce point de vue, philosophie et citoyenneté apparaissent liées par une même attention portée à la réflexion, au dialogue et à l'exercice du jugement critique (Herla, 2020).

- **Penser le philosophe au-delà des oppositions**

Si les représentations transmissive et réflexive permettent de dégager deux grandes tendances théoriques, la littérature souligne que les conceptions effectivement mobilisées par les enseignants sont souvent plus complexes. Jeanmart (2020) montre que les différentes dimensions du philosophe tendent fréquemment à s'articuler plutôt qu'à s'opposer.

Ainsi, un enseignant peut simultanément valoriser la rigueur argumentative, l'analyse conceptuelle, le dialogue collectif et la recherche de sens. Les exigences intellectuelles associées à la philosophie peuvent coexister avec une attention portée à l'expérience des élèves, au questionnement et à la construction collective de la réflexion. Les représentations du philosophe apparaissent dès lors comme des configurations hybrides dans lesquelles plusieurs finalités se combinent.

Cette diversité est importante pour la présente recherche, car elle conduit à considérer les représentations des enseignants comme des constructions qui peuvent réunir plusieurs manières de concevoir le philosophe plutôt que comme des catégories fixes. L'analyse empirique cherchera donc à comprendre comment les maîtres spéciaux de philosophie et citoyenneté définissent le philosophe, quelles finalités ils lui attribuent et comment ces différentes conceptions se retrouvent dans les pratiques qu'ils mettent en place dans leurs classes.

Chapitre 2 : L'éducation à la citoyenneté : conceptions et représentations

Après avoir examiné les différentes conceptions du philosophe avec les enfants, il reste à interroger l'autre notion centrale de cette recherche, celle de citoyenneté, dont l'usage fréquent dans les discours éducatifs ne doit pas masquer la diversité des significations qui lui sont attribuées. Selon que l'accent est placé sur les droits et les responsabilités, sur la participation à la vie collective ou sur la capacité à exercer un jugement critique, ce ne sont pas exactement les mêmes attentes qui sont adressées au citoyen ni, par conséquent, les mêmes finalités qui peuvent être assignées à son éducation, ce qui rend nécessaire l'examen de ces différentes conceptions avant de chercher à comprendre la manière dont elles prennent place dans le champ scolaire. Cette clarification théorique permettra ensuite d'interroger les représentations que les enseignants construisent de la citoyenneté et les finalités qu'ils associent à son enseignement.

2.1. Les principales conceptions de la citoyenneté

- **La citoyenneté : un concept pluriel**

La citoyenneté est un terme fréquemment utilisé dans les discours éducatifs et politiques, sans pour autant renvoyer à une seule manière de comprendre ce que signifie être citoyen. Elle concerne notamment les relations qu'une personne entretient avec les autres membres d'une communauté politique, mais aussi la place qu'elle y occupe à travers les droits qui lui sont reconnus, les responsabilités qui lui reviennent et les différentes formes de participation à la vie collective (Leleux, 2008). Cette définition donne un premier aperçu de la citoyenneté, mais elle ne permet pas encore d'en saisir toutes les dimensions.

Plusieurs auteurs soulignent en effet le caractère polysémique de la citoyenneté (Audigier et al., 1999 ; Blond Rzewuski, 2018). Selon les perspectives adoptées, l'accent peut être mis sur le statut juridique du citoyen, sur sa participation à la vie démocratique ou encore sur sa capacité à exercer un jugement critique et un engagement transformateur à l'égard des normes et des réalités sociales. Ces conceptions ne s'excluent pas mutuellement. Elles mettent plutôt en évidence différentes dimensions d'une même réalité.

Cette pluralité revêt un intérêt particulier dans le champ éducatif. La manière dont la citoyenneté est définie influence directement les finalités attribuées à l'éducation à la citoyenneté ainsi que les compétences considérées comme nécessaires à l'exercice de la vie démocratique (Blond Rzewuski, 2018). Clarifier ces différentes conceptions constitue dès lors une étape indispensable avant d'examiner la place de la citoyenneté dans le cours de philosophie et citoyenneté ainsi que les représentations que les enseignants peuvent en construire.

- **La citoyenneté juridique et politique**

Une première manière d'envisager la citoyenneté repose sur sa dimension juridique et politique, dans laquelle le citoyen appartient à une communauté organisée autour de règles, d'institutions et de principes démocratiques communs (Leleux, 2008 ; Jeanmart, 2020). Cette appartenance lui reconnaît des droits, mais elle implique aussi des responsabilités envers les autres membres de la collectivité, de sorte que la

citoyenneté concerne à la fois la place reconnue à chacun dans la communauté politique et les obligations qui accompagnent la vie au sein de celle-ci.

Cette approche accorde une place centrale aux droits politiques, aux libertés fondamentales ainsi qu'aux droits sociaux et culturels progressivement reconnus dans les démocraties contemporaines (Leleux, 2008). Toutefois, ces droits ne peuvent être dissociés des devoirs qui leur correspondent. La reconnaissance de ses propres droits implique simultanément la reconnaissance des droits d'autrui. La citoyenneté repose ainsi sur un principe de réciprocité qui rend possible la coexistence au sein de la communauté politique.

La citoyenneté renvoie également à la place que les citoyens occupent dans la vie démocratique. Les règles qui organisent la vie collective ne sont pas simplement appliquées. Elles font l'objet de discussions, de choix et parfois d'évolutions auxquelles les citoyens prennent part, directement ou indirectement (Leleux, 2008). Dans une démocratie, chacun peut ainsi contribuer, à son niveau, aux orientations qui concernent la collectivité.

Cette manière d'envisager la citoyenneté met en lumière plusieurs aspects qui sont étroitement liés. Les droits dont disposent les citoyens, leur participation à la vie collective et la possibilité qu'ils ont d'influencer certaines décisions concernant la société se répondent en permanence (Audigier et al., 1999). C'est dans la rencontre de ces différents éléments que prend forme l'expérience citoyenne.

La citoyenneté juridique et politique rappelle ainsi que la vie démocratique s'inscrit dans un cadre commun. Les droits, les responsabilités et les institutions qui organisent ce cadre participent à la manière dont les membres d'une même société vivent ensemble et prennent part à la vie collective.

- **La citoyenneté participative**

Si la citoyenneté renvoie à une appartenance politique reconnue juridiquement, plusieurs auteurs soulignent qu'elle ne peut être réduite à cette seule dimension. Une autre manière de comprendre la citoyenneté accorde davantage d'importance à la participation des citoyens à la vie de la collectivité et à leur implication dans ce qui concerne l'ensemble de la société (Leleux, 2008, 2018 ; Jeanmart, 2020).

Dans cette perspective, la démocratie repose aussi sur la place que les citoyens occupent dans les discussions et les décisions qui touchent la vie collective. Chacun est alors considéré comme capable d'apporter son point de vue, de participer aux échanges et de contribuer à la recherche de réponses aux questions qui concernent la collectivité (Leleux, 2008 ; Jeanmart, 2020).

Cette participation suppose le développement de compétences spécifiques. Il s'agit notamment de pouvoir exprimer un point de vue, l'argumenter, écouter les positions d'autrui et prendre part à des échanges fondés sur l'examen raisonné des idées (Leleux, 2008). Dans cette optique, la citoyenneté apparaît moins comme un statut que comme une pratique qui s'exerce dans les espaces de discussion et de délibération démocratiques.

L'importance accordée au dialogue et à la recherche collective de solutions conduit également à envisager la citoyenneté comme une capacité à coopérer avec des

personnes qui ont parfois des idées, des expériences ou des points de vue différents (Tisseyre & Wolfs, 2025).

La dimension relationnelle prend également une place importante dans cette manière de concevoir la citoyenneté, car la vie démocratique se construit dans les relations du quotidien, dans la rencontre avec des points de vue différents et dans la recherche de réponses à des questions qui concernent plusieurs personnes (Abel, 2008). Participer à la vie citoyenne suppose alors de pouvoir prendre la parole et écouter celle des autres, mais aussi d'accepter que certaines questions ne puissent être pensées seul et demandent de confronter les manières de les comprendre, afin de chercher ensemble ce qui peut être envisagé pour la collectivité. La solidarité, le respect mutuel et l'attention portée à ce qui concerne les autres trouvent ainsi leur place dans cette expérience de la vie démocratique.

La citoyenneté participative ne renvoie donc pas uniquement au fait d'appartenir à une communauté, puisqu'elle prend aussi forme dans la manière dont les citoyens s'impliquent dans la vie collective par les échanges, les initiatives et les actions auxquelles ils prennent part. Cette conception donne une place importante à la contribution de chacun, mais également à ce qui peut être construit avec les autres, de sorte que le vivre ensemble ne relève pas seulement de la coexistence entre les membres d'une même société mais aussi de leur participation à une vie commune.

• La citoyenneté critique et réflexive

À côté des approches juridique et participative, la citoyenneté peut également être envisagée sous l'angle de la réflexion et du jugement. Dans cette optique, être citoyen ne consiste pas uniquement à connaître les règles démocratiques ou à prendre part à la vie collective. Cela implique aussi de pouvoir interroger ce qui paraît aller de soi, d'examiner les normes qui organisent la vie sociale et de porter un regard réfléchi sur les institutions qui encadrent la vie commune (Leleux, 2009, 2014, 2018 ; Herla, 2020).

Le jugement, la pensée critique, la délibération et l'autonomie intellectuelle occupent dès lors une place importante. Le citoyen est amené à analyser les situations qu'il rencontre, à prendre connaissance de points de vue parfois différents du sien et à construire sa propre position à partir d'un examen raisonné des arguments disponibles (Leleux, 2009, 2018).

La citoyenneté renvoie alors à une réalité sociale qui demeure ouverte à la discussion, puisque les règles, les valeurs et les principes qui organisent la vie collective peuvent être interprétés, débattus et parfois remis en question (Herla, 2020). Participer à la vie démocratique suppose aussi de prendre part à ces échanges, en réfléchissant aux questions qui concernent la société et en confrontant sa manière de les comprendre à celle des autres.

Cette conception permet de mieux comprendre la place que la philosophie peut occuper dans l'éducation à la citoyenneté, car questionner, argumenter, examiner les idées de manière critique et confronter différents points de vue sont des activités qui soutiennent le développement d'une citoyenneté réflexive (Herla, 2018). Les élèves sont alors amenés à expliquer ce qu'ils pensent, à préciser les raisons qui fondent leur position et à écouter les arguments des autres, ce qui les engage dans une réflexion où leur propre point de vue peut être discuté au contact d'autres manières de comprendre une même question.

La question du jugement occupe également une place importante dans cette perspective. Certaines situations rencontrées dans la vie démocratique demandent de réfléchir à ce qui paraît juste ou souhaitable pour la collectivité (Leleux, 2014). Face à des problèmes complexes, les citoyens sont souvent amenés à peser différents arguments avant de prendre position ou de faire un choix.

Enfin, la citoyenneté implique aussi une attention portée aux discours, aux représentations et aux manières de comprendre les réalités sociales qui influencent les débats publics (Jeanmart, 2020 ; Blond-Rzewuski, 2018 ; Tissyre & Wols, 2025). Elle invite à examiner les situations sous différents points de vue, à questionner certaines évidences et à développer l'habitude de prendre du recul face aux enjeux collectifs. Cette prise de recul permet alors de participer à la vie démocratique avec une meilleure compréhension des enjeux qui y sont discutés.

- **Penser la citoyenneté dans sa pluralité**

Les conceptions présentées mettent en avant des dimensions différentes de la citoyenneté, sans que celles-ci soient pour autant étrangères les unes aux autres. La citoyenneté juridique et politique concerne principalement l'appartenance à une communauté démocratique, les droits et les responsabilités qui lui sont liés, tandis que la citoyenneté participative insiste davantage sur l'implication dans la vie collective, la coopération avec les autres et la participation à des initiatives communes, alors que la citoyenneté critique et réflexive accorde une place plus importante à la capacité d'exercer son jugement, de questionner certaines évidences et de réfléchir aux enjeux qui concernent la société.

Ces différentes manières de concevoir la citoyenneté peuvent se rejoindre dans la vie démocratique, puisqu'un citoyen peut à la fois disposer de droits et assumer des responsabilités, coopérer avec les autres et exercer un regard critique sur les réalités auxquelles il est confronté. Leur articulation n'est cependant pas toujours simple, notamment lorsque l'éducation à la citoyenneté cherche à reconnaître la diversité des points de vue tout en apprenant aux élèves à examiner certaines idées ou pratiques de manière critique, ce qui peut faire apparaître des attentes difficiles à concilier (Tissyre & Wols, 2025). Cette pluralité conduit alors à s'interroger sur ce que l'école cherche réellement à développer lorsqu'elle entend former des citoyens.

Ces questionnements rappellent que la citoyenneté recouvre des enjeux multiples et parfois complexes. Ils invitent également à s'intéresser à la manière dont ces différentes dimensions prennent forme dans les pratiques éducatives. Cette réflexion ouvre alors naturellement la voie à l'analyse des liens entre citoyenneté, philosophie et éducation qui sera abordée dans la section suivante.

2.2. Former des citoyens : quelles finalités pour l'école ?

Avant d'examiner les différentes conceptions de l'éducation à la citoyenneté présentes dans la littérature, il convient de préciser ce que cette dernière cherche concrètement à développer chez les élèves. En effet, la formation du citoyen ne saurait être réduite à la seule transmission de connaissances relatives aux institutions politiques ou au fonctionnement de la démocratie. Elle vise également l'acquisition de compétences permettant aux individus de comprendre la vie collective, d'y prendre part et d'y exercer leur jugement de manière éclairée (Leleux, 2008).

La formation du citoyen peut être envisagée à partir de trois compétences importantes, l'autonomie, la coopération et la participation publique, qui prolongent les conceptions présentées précédemment en portant davantage l'attention sur les capacités mobilisées dans l'exercice de la citoyenneté (Leleux, 2008). L'autonomie concerne la capacité à construire un jugement personnel et à développer une compréhension réfléchie des situations rencontrées, ce qui rejoint la dimension critique et réflexive de la citoyenneté, tandis que la coopération engage davantage la relation aux autres, leur prise en considération et la capacité à agir avec eux dans des démarches collectives, des éléments qui occupent une place centrale dans sa dimension participative (Leleux, 2008). La participation publique concerne plus directement l'implication dans la vie commune et dans les processus démocratiques, en associant la participation à la collectivité à une dimension plus politique de la citoyenneté, liée à la place que chacun peut prendre dans la vie démocratique et à sa contribution aux questions qui concernent la communauté (Leleux, 2008). Ces compétences traversent donc plusieurs des dimensions présentées précédemment et permettent de mieux comprendre ce que l'exercice de la citoyenneté peut demander concrètement aux individus.

L'intérêt de cette proposition réside dans le fait que ces trois dimensions apparaissent profondément interdépendantes. Participer à la vie démocratique demande de pouvoir réfléchir par soi-même et se forger sa propre opinion. Dans le même temps, la coopération joue un rôle important puisqu'elle permet le dialogue et le travail avec les autres. Plus généralement, chacune de ces compétences renvoie à une valeur essentielle de la démocratie. L'autonomie fait écho à la liberté, la coopération à la solidarité et la participation à l'égalité entre les citoyens (Leleux, 2008). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté touche à la fois la personne, les relations qu'elle construit avec les autres et sa place dans la vie collective.

- **L'éducation à la citoyenneté comme mission démocratique de l'école**

Si l'école est traditionnellement associée à la transmission de savoirs disciplinaires, les systèmes éducatifs contemporains lui attribuent également une mission citoyenne. Cette responsabilité repose sur l'idée que les sociétés démocratiques ont besoin de citoyens capables non seulement de comprendre les institutions qui les gouvernent, mais aussi de participer de manière réfléchie à la vie collective (Blond-Rzewuski, 2018).

Toutefois, la littérature montre que cette mission peut être envisagée selon des perspectives différentes. Certaines approches accordent une place centrale à l'acquisition de connaissances relatives à la démocratie, tandis que d'autres insistent davantage sur l'expérience de la participation ou sur le développement de la pensée critique. L'éducation à la citoyenneté apparaît ainsi comme un champ théorique

pluriel, traversé par plusieurs conceptions de ce que signifie former un citoyen (Blond-Rzewuski, 2018).

Ces différentes orientations ne sont pas anodines dans le cadre du présent mémoire. En effet, elles constituent autant de manières de concevoir les objectifs de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté et sont susceptibles d'influencer les représentations ainsi que les pratiques des maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté.

- **Transmission des fondements de la vie démocratique**

Une première conception de l'éducation à la citoyenneté considère que celle-ci passe avant tout par l'acquisition de connaissances permettant de comprendre le fonctionnement de la vie collective. Dans cette perspective, l'école a pour mission de transmettre des savoirs relatifs aux institutions démocratiques, aux règles qui organisent la société ainsi qu'aux droits et responsabilités des citoyens (Leleux, 2008 ; Jeanmart, 2020 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Cette première approche ne consiste pas seulement à apprendre comment fonctionnent les institutions démocratiques, puisqu'elle amène aussi à comprendre que les droits dont chacun dispose s'accompagnent de responsabilités envers les autres. Avoir un droit suppose en effet de reconnaître que les autres possèdent eux aussi ce droit, comme dans le cas de la liberté d'expression qui permet à chacun de donner son opinion mais demande également d'accepter que d'autres puissent exprimer des idées différentes des siennes (Leleux, 2008). Les droits et les responsabilités sont donc liés dans la vie démocratique, car chacun doit pouvoir exercer ses libertés tout en respectant celles des autres (Leleux, 2008).

Sous cet angle, l'éducation à la citoyenneté vise à fournir aux élèves des repères leur permettant de comprendre les principes qui structurent la vie démocratique. Elle contribue également à faire saisir les exigences de réciprocité, de respect mutuel et de responsabilité qui rendent possible la coexistence des libertés individuelles dans un espace collectif (Leleux, 2008).

- **Apprentissage de la citoyenneté par l'expérience de la participation**

Si la connaissance des institutions apparaît nécessaire, plusieurs auteurs soulignent qu'elle demeure insuffisante pour former des citoyens capables de prendre part à la vie démocratique. La citoyenneté ne relève pas uniquement d'un savoir ; elle constitue également une pratique qui s'apprend à travers l'expérience (Leleux, 2009 ; Jeanmart, 2020 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Dans cette perspective, l'apprentissage citoyen se construit au sein de situations où les élèves sont amenés à dialoguer, coopérer, délibérer et agir collectivement. La participation permet alors de découvrir concrètement les exigences associées à la vie démocratique. Les élèves font l'expérience de la pluralité des points de vue, apprennent à justifier leurs positions et sont progressivement conduits à élaborer des jugements fondés sur des raisons plutôt que sur des impressions immédiates (Leleux, 2009).

La place accordée à la solidarité et à la coopération dans la formation citoyenne apporte un éclairage complémentaire à cette réflexion (Abel, 2008). Les situations de recherche collective montrent que la réflexion avance grâce aux apports de chacun.

Peu à peu, les élèves découvrent qu'une discussion ne consiste pas seulement à exprimer son avis, puisque la compréhension collective d'une question nécessite également d'écouter activement les autres participants, de prendre leurs idées au sérieux et de construire quelque chose en commun. Au cours de ces moments d'échange, ils apprennent à tenir compte de différents points de vue, à respecter la parole d'autrui et à participer à une réflexion partagée. Ces expériences contribuent ainsi à développer des attitudes importantes pour prendre part à la vie démocratique.

L'éducation à la citoyenneté apparaît ainsi comme un apprentissage du vivre-ensemble qui s'effectue autant dans l'action que dans la connaissance. La participation ne constitue pas uniquement une finalité éducative ; elle représente également l'un des principaux moyens par lesquels les élèves apprennent à devenir citoyens (Jeanmart, 2020).

- **Formation du jugement : délibération, pensée critique et pratiques philosophiques**

Une troisième orientation accorde une importance particulière au développement des capacités réflexives nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Cette perspective repose sur l'idée que participer à la vie démocratique exige davantage que la maîtrise de connaissances ou l'expérience de la participation. Les citoyens doivent également être capables d'interpréter des situations complexes, d'examiner différents points de vue et d'élaborer des jugements argumentés (Herla, 2018 ; Abel, 2008 ; Blond-Rzewuski, 2018).

La pensée critique occupe une place importante dans la formation du citoyen, car elle demande de ne pas accepter une idée simplement parce qu'elle semble évidente, mais de prendre le temps de l'examiner, de regarder les arguments qui la soutiennent et de prendre du recul par rapport à sa propre manière de voir les choses (Herla, 2018 ; Abel, 2008). Ce travail mobilise plusieurs opérations intellectuelles, comme la conceptualisation, l'abstraction, la généralisation et la réflexion critique, qui aident à préciser les idées, à dépasser une situation particulière et à réfléchir plus largement aux questions qu'elle soulève (Leleux, 2008). Ces capacités permettent alors de mieux comprendre les phénomènes sociaux et politiques et d'exercer son jugement face aux situations rencontrées.

L'exercice du jugement prend une importance particulière dans les sociétés démocratiques marquées par la diversité des convictions et des valeurs, où plusieurs conceptions du juste, du bien commun ou de la liberté peuvent coexister et parfois s'opposer (Audigier et al., 1999). Cette pluralité demande au citoyen de pouvoir considérer des positions différentes de la sienne, d'examiner les arguments qui les soutiennent et de construire son propre jugement sans écarter d'emblée les autres manières de comprendre une même question, ce qui donne à la délibération et à l'argumentation une place importante dans la participation à la vie démocratique (Audigier et al., 1999).

Cette réflexion conduit également à s'intéresser aux concepts socio-moraux qui structurent les débats démocratiques. Les notions de justice, de liberté, d'égalité, de solidarité, de responsabilité, de droit ou encore de loi constituent des outils intellectuels indispensables pour comprendre les enjeux collectifs et exercer un jugement éclairé (Audigier et al., 1999).

L'éducation à la citoyenneté doit aussi tenir compte du pluralisme, de la neutralité scolaire et de l'engagement, puisque les élèves vivent dans une société où plusieurs convictions et manières de voir le monde peuvent coexister. Reconnaître cette diversité ne consiste pas seulement à accepter que chacun puisse avoir des convictions différentes, mais aussi à permettre que celles-ci puissent être discutées, examinées et questionnées dans un cadre qui laisse une place au dialogue et à la réflexion collective (Tisseyre & Wolfs, 2025).

C'est précisément à ce niveau que les liens entre philosophie et citoyenneté deviennent particulièrement visibles. Plusieurs auteurs soulignent que les discussions philosophiques offrent un cadre privilégié pour développer les compétences associées à la délibération démocratique (Tozzi, 2008 ; Jeanmart, 2020 ; Blond-Rzewuski, 2018). En invitant les élèves à justifier leurs idées, à examiner celles des autres et à construire collectivement leur réflexion, ces pratiques favorisent simultanément l'apprentissage du philosophe et celui de la citoyenneté.

Cette proximité est particulièrement intéressante dans le cadre du présent mémoire. En effet, elle met en évidence l'existence d'un lien théorique fort entre l'enseignement du philosophe et certaines conceptions de l'éducation à la citoyenneté. Elle suggère également que les enseignants peuvent accorder une importance variable à la transmission de savoirs, à la participation démocratique ou au développement de la pensée critique selon la manière dont ils conçoivent les finalités du cours de Philosophie et citoyenneté.

- **Vers une conception intégrée de l'éducation à la citoyenneté**

L'éducation à la citoyenneté peut poursuivre plusieurs finalités qui ne s'opposent pas nécessairement. Elle peut chercher à transmettre aux élèves des connaissances sur les institutions, les droits et les principes démocratiques, mais aussi leur apprendre à participer à la vie collective et à développer un jugement critique sur les questions qui concernent la société, ces différentes dimensions pouvant se compléter dans la formation du citoyen (Blond-Rzewuski, 2018). Leur mise en œuvre peut cependant soulever certaines difficultés, car transmettre des repères communs ne répond pas exactement au même objectif que laisser les élèves participer, questionner ce qui leur est présenté et construire leur propre jugement. Former des citoyens demande donc de travailler avec ces différentes finalités et de réfléchir à la place accordée à chacune d'elles, ce qui peut conduire les enseignants à faire des choix selon les objectifs qu'ils poursuivent dans leur enseignement.

Une éducation à la citoyenneté pleinement cohérente semble dès lors reposer sur l'articulation de ces différentes finalités. Comprendre les institutions et les principes démocratiques, apprendre à participer à la vie collective et développer un jugement critique apparaissent comme trois exigences indissociables dans la formation du citoyen. Cette diversité de conceptions constitue un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour la suite de cette recherche, dans la mesure où elle permettra d'examiner comment les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté se représentent les objectifs de leur discipline et les pratiques qu'ils jugent légitimes pour les atteindre.

2.3. Les représentations de la citoyenneté enseignée

- **Les représentations enseignantes pour comprendre les pratiques**

Après avoir présenté les principales conceptions de la citoyenneté et les différentes finalités attribuées à son enseignement, il importe de s'intéresser à la manière dont les enseignants comprennent cette mission éducative, car leurs pratiques ne dépendent pas seulement des prescriptions institutionnelles ou des programmes mais aussi du sens qu'ils donnent à leur rôle, aux objectifs qu'ils poursuivent et aux apprentissages qu'ils jugent importants. Les choix réalisés dans l'éducation à la citoyenneté ne sont donc pas neutres, puisque différentes conceptions du citoyen attendu conduisent à privilégier des objectifs éducatifs et des pratiques qui peuvent être différents et qui produisent des effets distincts sur la manière dont les élèves comprennent leur place dans une société démocratique (Westheimer & Kahne, 2004).

Les représentations professionnelles constituent dès lors un objet d'analyse pertinent pour comprendre pourquoi des enseignants placés dans un même cadre institutionnel peuvent accorder une importance différente aux savoirs civiques, à la participation ou à la réflexion critique et développer des pratiques qui ne mettent pas l'accent sur les mêmes dimensions de la citoyenneté. L'étude de ces représentations permet ainsi d'éclairer les finalités que les enseignants associent à l'éducation citoyenne et prépare l'analyse des conceptions développées par les enseignants de Philosophie et citoyenneté à propos du cours et des apprentissages qu'ils souhaitent favoriser.

- **Une représentation centrée sur la transmission de savoirs civiques**

Une première manière d'envisager la citoyenneté enseignée accorde une place importante à la transmission de connaissances qui permettent aux élèves de comprendre le fonctionnement de la société démocratique, son cadre institutionnel, juridique et politique ainsi que les principes qui organisent la vie collective (Jeanmart, 2020). Cette orientation rejoint en partie les conceptions de l'éducation citoyenne qui accordent de l'importance à la connaissance du fonctionnement des institutions et au respect des règles communes, même si la figure du citoyen personnellement responsable décrite dans la littérature insiste aussi sur des comportements comme le respect des lois, la responsabilité individuelle et l'aide apportée aux autres membres de la communauté (Westheimer & Kahne, 2004).

L'apprentissage des droits et des devoirs ainsi que la compréhension des règles qui organisent la vie commune fournissent alors aux élèves des repères pour mieux saisir les mécanismes de la démocratie et les responsabilités liées à l'appartenance à une communauté politique (Jeanmart, 2020). Cette représentation met ainsi l'accent sur une dimension informative de l'éducation citoyenne, dans laquelle l'acquisition de connaissances sur les principes démocratiques et le cadre légal constitue une condition importante pour comprendre la société et pouvoir y exercer sa citoyenneté de manière éclairée (Jeanmart, 2020).

- **Une représentation centrée sur la participation à la vie collective**

Une deuxième représentation considère que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas se limiter à l'acquisition de connaissances, puisqu'elle doit également permettre aux élèves d'apprendre à participer à la vie collective, à coopérer avec les autres et à

prendre progressivement des responsabilités dans des situations qui concernent le groupe ou la communauté (Jeanmart, 2020). Cette conception se rapproche de la figure du citoyen participatif, qui prend une part active à la vie de la communauté, comprend le fonctionnement des organisations et développe des capacités lui permettant de contribuer à des actions collectives (Westheimer & Kahne, 2004).

Dans cette perspective, certaines dimensions de la démocratie se comprennent aussi par l'expérience, car les situations de coopération, les échanges entre élèves et les projets collectifs permettent de découvrir concrètement ce que signifie agir avec les autres et contribuer à un objectif commun (Jeanmart, 2020). La participation devient alors une finalité importante de l'éducation citoyenne, mais elle ne doit pas être confondue avec la seule réflexion critique sur les causes des problèmes sociaux, puisque l'étude de programmes éducatifs montre qu'un enseignement peut développer fortement la participation sans renforcer dans la même mesure l'analyse des injustices ou de leurs causes structurelles (Westheimer & Kahne, 2004).

- **Une représentation centrée sur le développement de la pensée critique**

Une troisième représentation de la citoyenneté enseignée accorde une place centrale au développement du jugement critique et cherche à aider les élèves à réfléchir aux réalités sociales et politiques qui les entourent, à questionner certaines idées et à examiner une situation à partir de plusieurs points de vue avant de construire leur propre compréhension des enjeux collectifs (Jeanmart, 2020). Cette orientation rejoint la conception du citoyen tourné vers la justice, qui ne se limite pas à participer à la vie collective mais cherche aussi à comprendre les causes sociales, politiques et économiques des problèmes, à repérer les situations d'injustice et à examiner les structures qui peuvent les produire ou les maintenir (Westheimer & Kahne, 2004).

La pensée critique devient ainsi une ressource importante pour la vie démocratique, puisque les élèves sont amenés à analyser des normes sociales, à interroger les raisons qui soutiennent certaines décisions et à réfléchir aux conséquences des choix collectifs sur la société (Jeanmart, 2020). Une telle formation ne consiste pas à transmettre aux élèves une critique déjà définie, mais à leur permettre d'examiner de manière informée différentes positions, de prendre en compte les arguments d'autrui et de réfléchir aux réponses possibles face aux problèmes sociaux et aux injustices (Westheimer & Kahne, 2004).

- **Des représentations distinctes qui peuvent se combiner**

Ces trois représentations permettent de distinguer plusieurs finalités de l'éducation à la citoyenneté, mais elles ne doivent pas être considérées comme des catégories qui décriraient nécessairement de manière exclusive les pratiques des enseignants, puisque plusieurs objectifs peuvent être poursuivis dans un même enseignement. Les conceptions du citoyen personnellement responsable, du citoyen participatif et du citoyen tourné vers la justice correspondent à des priorités différentes et ne sont pas cumulatives, même si un même programme peut chercher à en développer plusieurs à la fois (Westheimer & Kahne, 2004).

La transmission de connaissances civiques peut ainsi être associée à des activités qui favorisent la participation des élèves, tandis que ces expériences peuvent aussi devenir un point de départ pour examiner de manière critique les problèmes rencontrés et les raisons qui les expliquent. Il reste toutefois important de distinguer ces finalités, car le développement de la participation ne conduit pas

automatiquement à une analyse critique des causes des problèmes sociaux et, inversement, une attention portée à la justice ne garantit pas à elle seule le développement des capacités nécessaires à la participation collective (Westheimer & Kahne, 2004).

Cette distinction est particulièrement importante pour la présente recherche, car elle invite à ne pas classer les représentations des enseignants de Philosophie et citoyenneté dans des catégories rigides mais à examiner les finalités qu'ils associent au cours, la place qu'ils donnent aux savoirs, à la participation et à la pensée critique ainsi que les liens qu'ils établissent entre ces différentes dimensions. L'analyse empirique pourra ainsi étudier la manière dont ces conceptions apparaissent dans leurs discours et comprendre comment elles s'articulent dans leur manière d'envisager l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté.

Chapitre 3 : Philosophie et citoyenneté : tensions et articulations

Après avoir examiné les différentes conceptions du philosopher avec les enfants puis celles de l'éducation à la citoyenneté, il devient nécessaire de comprendre ce que leur rencontre signifie dans le cadre particulier du cours de Philosophie et citoyenneté en Fédération Wallonie-Bruxelles, où réflexion philosophique et formation citoyenne sont réunies autour d'une même ambition éducative sans que les liens entre ces deux dimensions puissent pour autant être considérés comme évidents. La création de ce cours s'inscrit en effet dans une histoire institutionnelle marquée par les questions de pluralisme, de formation du jugement et de participation démocratique, tandis que les référentiels accordent à la démarche philosophique une place importante dans la formation citoyenne des élèves sans définir de manière univoque la façon dont cette articulation doit prendre forme dans l'enseignement, laissant aux maîtres spéciaux une marge d'interprétation dans les priorités qu'ils retiennent et dans la manière dont ils comprennent les finalités de leur discipline. L'examen de ce cadre permet alors de mieux saisir les conditions dans lesquelles se construisent leurs représentations de la philosophie, de la citoyenneté et des relations qu'ils établissent entre elles.

3.1. Genèse et contexte d'apparition du cours de Philosophie et citoyenneté

L'apparition du cours de Philosophie et Citoyenneté en Fédération Wallonie-Bruxelles s'inscrit dans un contexte marqué par une attention croissante portée aux questions de citoyenneté démocratique, de pluralisme convictionnel et de cohésion sociale. Dans des sociétés caractérisées par une diversification des références culturelles, philosophiques et religieuses, l'école est progressivement investie d'une mission qui dépasse la seule transmission de savoirs. Elle est également appelée à contribuer à la formation de citoyens capables de vivre ensemble dans le respect de la diversité et de participer de manière éclairée à la vie démocratique (Delgrange, 2018).

Cette évolution des attentes sociales à l'égard de l'institution scolaire s'est accompagnée d'une remise en question progressive de l'organisation traditionnelle des cours philosophiques. Historiquement, l'enseignement officiel belge reposait sur un système fondé sur les cours de religion reconnus et le cours de morale non confessionnelle, permettant aux familles de choisir un enseignement correspondant à leurs convictions. Si ce modèle visait à garantir le respect de la diversité convictionnelle, plusieurs acteurs éducatifs, politiques et institutionnels ont progressivement défendu l'idée qu'un certain nombre d'apprentissages liés à la réflexion philosophique, à la compréhension du pluralisme et à l'éducation citoyenne gagneraient à être construits dans un espace commun partagé par tous les élèves (Delgrange, 2018).

La création du cours de Philosophie et citoyenneté doit dès lors être comprise comme le résultat d'une transformation plus large des finalités attribuées à l'école. Celle-ci est de plus en plus appelée à articuler reconnaissance des différences et construction d'une culture démocratique commune, dans laquelle le dialogue entre convictions et le développement du jugement critique occupent une place centrale (Delgrange, 2018).

- **Le contexte institutionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

La création du cours de Philosophie et citoyenneté ne peut être comprise indépendamment du contexte institutionnel dans lequel elle s'inscrit. En effet, l'instauration de ce cours s'inscrit dans un processus marqué par de nombreuses négociations et par la recherche de compromis entre les différents acteurs du monde éducatif, politique et institutionnel (Herla, 2020). L'émergence de cette nouvelle discipline scolaire apparaît ainsi comme la convergence de plusieurs préoccupations qui se sont progressivement renforcées au cours des années 2010.

D'une part, les pouvoirs publics étaient confrontés à des attentes croissantes concernant le rôle de l'école dans la consolidation du cadre démocratique. Dans un contexte marqué par les débats relatifs au vivre ensemble ainsi que par les inquiétudes suscitées par certains phénomènes de radicalisation, l'institution scolaire était appelée à favoriser le partage de références communes entre des élèves issus d'horizons convictionnels divers (Herla, 2020). D'autre part, une revendication ancienne portée par de nombreux enseignants et chercheurs concernait la reconnaissance de la philosophie comme discipline scolaire à part entière. Cette demande revêtait une importance particulière dans le contexte belge, où l'enseignement de la philosophie destiné à tous les élèves était longtemps resté peu développé (Herla, 2020).

Ces évolutions s'accompagnaient également de questionnements d'ordre juridique et démocratique autour de la mise en place d'un enseignement commun destiné à l'ensemble des élèves (Delgrange, 2018). Plusieurs critiques visaient en effet l'absence d'un enseignement commun suivi par l'ensemble des élèves ainsi que la nécessité de garantir un enseignement conforme aux principes d'objectivité, de pluralisme et de respect des convictions. Dans cette perspective, la création d'un cours commun apparaissait comme une tentative de concilier la reconnaissance de la diversité convictionnelle avec la construction de références partagées favorisant la participation démocratique.

L'adoption du décret du 22 octobre 2015 qui instituait une éducation à la philosophie et à la citoyenneté constitue une étape décisive de ce processus. Elle fut ensuite complétée par l'élaboration d'un référentiel et d'un programme destinés à préciser les apprentissages attendus et les modalités de mise en œuvre du cours (Herla, 2020).

- **Les objectifs poursuivis par la création du cours de Philosophie et citoyenneté**

La création du cours de Philosophie et citoyenneté ne répond pas uniquement à des préoccupations institutionnelles ou juridiques. Elle traduit aussi l'ambition de mieux préparer les élèves à participer à la vie démocratique et à exercer pleinement leur citoyenneté (Leleux, 2018).

Dans cette optique, le cours accorde une place importante au développement de capacités de réflexion, de discussion et de jugement permettant aux élèves d'aborder des questions sociales, éthiques et politiques souvent complexes. La philosophie y occupe une place particulière en tant qu'outil intellectuel favorisant le questionnement, l'examen critique des idées et la construction progressive d'une pensée autonome. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances philosophiques, mais de soutenir le développement de compétences réflexives

permettant aux élèves d'exercer leur jugement de manière argumentée (Leleux, 2018).

Parallèlement, la dimension citoyenne du cours traduit la volonté de préparer les élèves à comprendre les enjeux démocratiques contemporains et à participer à la vie collective. L'ambition poursuivie dépasse ainsi l'acquisition de connaissances relatives aux institutions politiques. Elle consiste également à favoriser l'engagement réfléchi des élèves dans les discussions portant sur les questions qui concernent la collectivité (Leleux, 2018).

Le cours de Philosophie et citoyenneté repose ainsi sur l'articulation de deux dimensions complémentaires. Il vise à la fois le développement de capacités réflexives associées à la démarche philosophique et la formation de citoyens capables de prendre part à la vie démocratique.

- **Les spécificités du cours de Philosophie et citoyenneté**

L'une des principales spécificités du cours de Philosophie et citoyenneté réside dans les conditions mêmes de sa création. Sa mise en place s'est accompagnée de nombreux débats autour de la place des convictions dans l'enseignement, des missions confiées à l'école et de la manière dont celle-ci peut contribuer à la formation des futurs citoyens (Delgrange, 2018).

Deux conceptions de l'éducation se sont notamment opposées. Certains acteurs défendaient le maintien du système traditionnel des cours de religion et de morale au nom du respect des convictions philosophiques et religieuses des familles. D'autres considéraient qu'une société pluraliste nécessitait la création d'un espace commun permettant le dialogue entre convictions, le développement de la réflexion critique et l'apprentissage du vivre-ensemble (Delgrange, 2018).

Ces débats révèlent que le cours de Philosophie et citoyenneté est le produit d'un compromis entre différentes conceptions de la citoyenneté, du pluralisme et de l'éducation philosophique. Ils permettent également de comprendre pourquoi l'articulation entre philosophie et citoyenneté demeure aujourd'hui encore un objet de discussion au sein du monde éducatif. Cette caractéristique présente un intérêt particulier pour le présent mémoire, dans la mesure où elle contribue à éclairer la diversité des représentations que les maîtres spéciaux de philosophie et citoyenneté peuvent développer à propos de leur discipline et de leurs missions professionnelles.

- **Les enjeux du contexte d'émergence pour la compréhension du cours**

L'analyse du contexte d'apparition du cours de Philosophie et citoyenneté met en évidence le caractère multidimensionnel de cette réforme. Son émergence résulte à la fois d'évolutions sociétales, de transformations institutionnelles, d'enjeux juridiques et de préoccupations éducatives relatives à la formation du citoyen dans une société démocratique et pluraliste (Delgrange, 2018 ; Herla, 2020).

Cette genèse permet de mieux comprendre la place particulière que ce cours occupe dans l'enseignement, puisqu'il a notamment été créé pour tenir compte de la diversité des convictions présentes dans la société tout en proposant aux élèves un espace commun de réflexion et d'apprentissage (Delgrange, 2018 ; Herla, 2020). Le cours de Philosophie et citoyenneté cherche ainsi à reconnaître cette diversité, mais aussi à développer chez les élèves une réflexion critique et à les préparer à prendre part à la

vie démocratique, ce qui explique que philosophie, pluralisme et citoyenneté y soient étroitement liés (Delgrange, 2018 ; Herla, 2020). Les débats qui ont accompagné sa création montrent cependant que la place à donner à chacune de ces dimensions et la manière de les associer dans un même enseignement ne font pas nécessairement l'objet d'une compréhension commune (Delgrange, 2018 ; Herla, 2020).

Cette observation constitue un point d'appui important pour la suite de ce mémoire. En effet, si l'étude du contexte de création permet de comprendre les raisons ayant conduit à l'émergence du cours de Philosophie et citoyenneté, elle ne renseigne pas encore sur la manière dont ses finalités sont comprises et mobilisées par les enseignants. Il apparaît donc nécessaire d'examiner plus précisément les finalités attribuées au cours dans les textes officiels qui l'encadrent aujourd'hui.

3.2. Les finalités officielles du cours de Philosophie et citoyenneté

- **Une discipline orientée vers la formation du citoyen**

L'analyse des textes officiels permet de constater que le cours de Philosophie et citoyenneté ne se réduit ni à un enseignement de contenus philosophiques ni à une simple éducation civique. Le référentiel et le programme d'études présentent le cours comme un dispositif éducatif visant simultanément le développement de savoirs, de compétences et d'attitudes relevant des dimensions philosophique, éthique et démocratique (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; 2022).

Le cours de Philosophie et citoyenneté accorde une place importante au développement de l'esprit critique des élèves à travers leurs propres réflexions. De plus, il invite les élèves à considérer la diversité des points de vue et à réfléchir à la manière dont ils se situent dans leurs relations aux autres et dans la société. Au-delà de l'acquisition de connaissances, le but poursuivi consiste à leur permettre de mieux percevoir les réalités qui les entourent ainsi qu'à construire une analyse critique des situations qu'ils seront amenés à vivre. La formation du citoyen apparaît ainsi comme une dimension centrale du cours.

L'une des particularités majeures du cours de Philosophie et citoyenneté réside toutefois dans la manière dont il articule philosophie et citoyenneté. Les documents officiels précisent explicitement qu'il ne s'agit pas de former séparément à ces deux domaines. La philosophie est plutôt envisagée comme une démarche permettant d'éclairer les enjeux citoyens, tandis que la citoyenneté constitue l'un des principaux horizons éducatifs de cette réflexion (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; 2022). Dans cette perspective, l'intérêt du philosophe avec les enfants tient aussi à la manière dont cette pratique peut nourrir une réflexion plus approfondie sur les questions sociales et démocratiques. L'enjeu ne se limite donc pas à l'acquisition de connaissances philosophiques, mais concerne également la compréhension des réalités auxquelles les élèves sont confrontés dans la vie collective (Blond-Rzewuski, 2018).

Ainsi, dès sa définition institutionnelle, le cours de Philosophie et citoyenneté apparaît comme un espace où la réflexion philosophique est mise au service de la formation du citoyen. Cette articulation de la philosophie et de la citoyenneté permet de mieux comprendre ce qui est attendu des enseignants ainsi que la façon dont ils envisagent leur discipline.

- **Le développement de la pensée critique comme finalité centrale**

Parmi les différentes finalités attribuées au cours de Philosophie et citoyenneté, le développement de la pensée critique occupe une place particulièrement importante. Les textes officiels insistent sur la nécessité de former des élèves capables de questionner les savoirs, d'argumenter leurs positions, de construire un jugement autonome et d'exercer leur raisonnement de manière rigoureuse (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; 2022). La pensée critique est ainsi envisagée comme un moyen de mieux comprendre et analyser les situations complexes auxquelles les individus sont confrontés.

La place accordée à la pensée critique se retrouve dans plusieurs conceptions du philosophe avec les enfants. Dans cette perspective, philosopher ne revient pas

uniquement à transmettre des connaissances, mais aussi à engager les élèves dans un travail de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Ces différentes opérations intellectuelles font largement écho aux compétences mises en avant dans le référentiel du cours de Philosophie et citoyenneté. Les élèves sont invités à interroger les évidences, à clarifier les concepts mobilisés dans les discussions et à justifier leurs positions à l'aide d'arguments fondés.

Les discussions philosophiques avec les enfants sont également associées au développement de la pensée critique. Celle-ci suppose une capacité à prendre du recul par rapport à ses propres idées, à envisager différentes interprétations d'une situation et à construire progressivement un jugement plus élaboré. Ce travail dépasse la simple expression d'opinions personnelles et s'inscrit dans une démarche intellectuelle visant à rendre les raisonnements plus cohérents, plus explicites et plus nuancés (Tozzi, 2008).

Les textes officiels s'inscrivent clairement dans cette logique lorsqu'ils évoquent la nécessité de conceptualiser, comparer, distinguer, problématiser, examiner diverses perspectives ou encore dépasser les évidences premières (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). La pensée critique ne constitue donc pas une compétence isolée ; elle repose sur un ensemble de démarches intellectuelles qui participent directement à l'apprentissage du philosophe.

Cette finalité présente un intérêt particulier pour le présent mémoire. En effet, les conceptions que les maîtres spéciaux du cours de Philosophie et citoyenneté développent à propos de la pensée critique peuvent influencer de manière significative leurs pratiques pédagogiques. Certains enseignants peuvent privilégier l'argumentation, d'autres la réflexion collective ou encore le questionnement philosophique. L'étude de ces représentations permettra dès lors de mieux comprendre comment les prescriptions institutionnelles sont interprétées et traduites dans les situations concrètes d'enseignement.

• Former des citoyens démocratiques

Si le développement de la pensée critique constitue une finalité essentielle du cours de Philosophie et citoyenneté, celui-ci poursuit également un objectif explicitement citoyen. Les textes officiels soulignent en effet que l'enseignement doit contribuer à la formation de citoyens capables de participer activement à la vie démocratique, de comprendre les enjeux collectifs et d'agir de manière responsable dans l'espace social (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2022).

La citoyenneté abordée dans le cours ne consiste pas seulement à connaître les institutions politiques ou les règles qui organisent la société, puisqu'elle demande aussi de comprendre la vie démocratique et de pouvoir y prendre part. Les élèves sont ainsi amenés à travailler des notions comme les droits fondamentaux, les devoirs, l'égalité, la responsabilité, la légitimité et la souveraineté populaire, qui leur donnent des repères pour réfléchir aux principes sur lesquels repose la vie en société et aux questions qu'elle peut soulever.

Participer à la vie démocratique demande également des capacités qui vont au-delà de la connaissance de son fonctionnement, car il faut pouvoir prendre part à des discussions collectives, considérer des points de vue différents et contribuer avec les autres à la recherche de ce qui concerne la collectivité. L'éducation à la citoyenneté engage donc à la fois la réflexion personnelle et la relation aux autres, en

développant des capacités intellectuelles et relationnelles qui permettent de participer à la vie démocratique et à la construction du bien commun (Leleux, 2009).

La formation à la citoyenneté occupe une place importante dans le cours. Les élèves sont amenés à réfléchir aux principes qui organisent la vie en société, à comprendre ce qui les justifie et à en discuter lorsque certaines situations soulèvent des questions. Dans ce cadre, les démarches philosophiques contribuent à enrichir cette réflexion. Elles permettent d'examiner ces questions avec davantage de recul et de mieux comprendre les questions qui se posent dans la vie collective.

- **Articulation étroite entre philosophie et citoyenneté**

L'originalité du cours de Philosophie et citoyenneté réside sans doute dans le fait qu'il refuse de dissocier les apprentissages philosophiques des finalités citoyennes. Les textes officiels précisent explicitement que la philosophie et la citoyenneté ne doivent pas être envisagées comme deux objets d'enseignement indépendants, mais comme deux dimensions complémentaires d'un même projet éducatif (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2022).

Le lien établi entre philosophie et citoyenneté tient notamment au fait que les démarches mobilisées dans la réflexion philosophique trouvent également leur place dans l'exercice de la citoyenneté démocratique. Questionner, argumenter, examiner différents points de vue ou encore problématiser une situation constituent autant de manières d'aider les élèves à mieux comprendre les enjeux sociaux, politiques et éthiques auxquels ils sont confrontés.

Cette proximité entre les apprentissages philosophiques et les finalités citoyennes se retrouve aussi dans le rôle accordé à la discussion philosophique. Celle-ci permet aux élèves d'explorer des perspectives différentes, de mettre au jour certains présupposés et de construire collectivement une compréhension plus nuancée des questions citoyennes abordées en classe (Blond-Rzewuski, 2018).

Cette conception rejoint également les analyses de Daniel (2005), qui souligne l'importance de la pensée dialogique dans le développement intellectuel des élèves. Les échanges philosophiques favorisent l'écoute, la justification des points de vue et la prise en considération de perspectives alternatives. Ces compétences apparaissent particulièrement importantes dans des sociétés démocratiques fondées sur la délibération et le pluralisme.

Ainsi, les textes officiels présentent la philosophie comme la méthode privilégiée du cours de Philosophie et citoyenneté tandis que la citoyenneté en constitue la finalité principale. Cette articulation est susceptible d'être interprétée de manière variable par les enseignants, ce qui en fait un objet d'analyse particulièrement pertinent pour la partie empirique de cette recherche.

- **Des finalités institutionnelles aux représentations enseignantes**

L'examen des finalités officielles du cours de Philosophie et citoyenneté met en évidence la cohérence du projet éducatif porté par les autorités de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les quatre grandes visées définies dans le référentiel, qu'il s'agisse de développer une pensée autonome et critique, d'apprendre à mieux se connaître et à s'ouvrir aux autres, de construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ou encore de s'engager dans la vie sociale et démocratique,

renvoient à une même volonté de former des individus capables de penser par eux-mêmes tout en prenant part à la vie collective (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2022).

Ces différentes finalités peuvent être regroupées autour de deux dimensions étroitement liées. La première concerne le développement de capacités réflexives permettant aux élèves de construire un jugement autonome, argumenté et nuancé. La seconde renvoie à la formation d'un citoyen capable de comprendre les enjeux démocratiques, de participer aux débats collectifs et d'assumer ses responsabilités au sein de la société. L'une des particularités du cours de Philosophie et citoyenneté tient au fait que ces deux dimensions sont constamment pensées ensemble.

Toutefois, même si les textes institutionnels définissent un cadre relativement précis, leur mise en œuvre laisse place à différentes interprétations. Les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté disposent d'une marge de manœuvre importante dans la manière dont ils hiérarchisent ces finalités, articulent philosophie et citoyenneté ou définissent les objectifs prioritaires de leur enseignement. S'intéresser à ces représentations apparaît dès lors comme une étape importante pour comprendre comment les orientations institutionnelles sont interprétées et prennent forme dans les pratiques professionnelles.

3.3. Le philosophe et la citoyenneté dans les référentiels du cours de Philosophie et citoyenneté

Les textes qui encadrent le cours de Philosophie et citoyenneté montrent que la philosophie et la citoyenneté ne sont pas pensées comme deux parties séparées du cours, puisque la démarche philosophique sert à examiner les questions citoyennes et que ces questions donnent un contenu concret au travail de réflexion mené avec les élèves. Cette articulation correspond à l'idée d'un enseignement dans lequel les élèves apprennent à questionner ce qui leur paraît évident, à examiner les raisons qui soutiennent une position et à construire progressivement leur jugement sur des questions qui concernent la vie avec les autres et la vie démocratique (Leleux, 2009 ; Leleux, 2018).

La dimension citoyenne apporte des repères qui permettent aux élèves de comprendre les droits, les devoirs, les règles, les institutions et les principes de la vie démocratique, mais ces éléments ne sont pas envisagés comme des connaissances qu'il suffirait de retenir puisqu'ils doivent aussi être interrogés, discutés et mis en relation avec des situations concrètes. La philosophie permet ainsi d'examiner les valeurs qui orientent les choix individuels et collectifs, les raisons avancées pour défendre une position et les conséquences possibles de ces choix pour les autres, ce qui donne aux apprentissages citoyens une dimension réflexive importante (Leleux, 2018).

Le philosophe mobilise des capacités de questionnement, d'argumentation, de conceptualisation et d'examen critique qui peuvent aider les élèves à mieux comprendre des questions liées à la justice, aux droits, aux responsabilités et à la démocratie tout en apprenant à construire un jugement qui ne repose pas uniquement sur une première impression. Les questions citoyennes donnent en retour une matière à cette démarche puisqu'elles confrontent les élèves à des situations dans lesquelles plusieurs valeurs, intérêts ou points de vue peuvent être présents, ce qui explique que philosophie et citoyenneté soient envisagées comme deux dimensions complémentaires d'un même projet éducatif (Leleux, 2009 ; Leleux, 2018).

- **Une articulation qui se précise différemment selon les référentiels**

La manière dont cette articulation est organisée doit être replacée dans l'évolution des référentiels, car les Socles de compétences et le référentiel des compétences terminales poursuivent des finalités proches tout en correspondant à des moments différents de la scolarité et à des niveaux de maîtrise différents. Les Socles qui ont servi de cadre au cours lors de sa mise en place organisaient les apprentissages autour de quatre grandes orientations portant sur la pensée autonome et critique, la connaissance de soi et l'ouverture à l'autre, la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité ainsi que l'engagement dans la vie sociale et démocratique, avec des compétences qui associaient déjà étroitement réflexion philosophique et apprentissages citoyens (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces [CECP] et al., 2017 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Dans les Socles, le travail est organisé autour de compétences de base qui doivent être exercées progressivement et dont certaines doivent être maîtrisées à la fin des étapes concernées, ce qui conduit les élèves à apprendre à formuler des questions, construire des concepts, organiser leur raisonnement, prendre position, écouter autrui et participer à une discussion. Les savoirs liés à la citoyenneté sont travaillés à

travers ces démarches et le programme d'activités de 2017 précise que le cours ne repose pas sur une simple transmission de connaissances, puisque les notions rencontrées sont construites, discutées et régulièrement remises en question avec les élèves (CECP et al., 2017 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Le référentiel des compétences terminales des deuxième et troisième degrés s'inscrit dans la continuité de ces apprentissages mais il en élève le niveau de maîtrise, puisque les compétences y sont organisées en unités d'acquis d'apprentissage qui mobilisent des ressources et des processus permettant de connaître, d'appliquer puis de transférer les apprentissages dans des situations nouvelles. La différence avec les Socles ne tient donc pas à l'abandon du questionnement, de l'argumentation ou de la conceptualisation, mais au fait que ces mêmes démarches doivent être exercées avec davantage de complexité et d'autonomie sur des objets philosophiques et citoyens plus élaborés, ce qui correspond à une progression spiralaire entre les différents degrés de l'enseignement secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Cette différence apparaît aussi dans les objets sur lesquels porte le travail demandé aux élèves, car les compétences terminales conduisent notamment à questionner les discours et l'information, à examiner la légitimité des normes, à réfléchir au rapport à soi et à autrui, à participer au processus démocratique et, au troisième degré, à problématiser des notions et des rapports tels que la vérité et le pouvoir, la science et l'expertise, la liberté et la responsabilité ou encore la justice. Les apprentissages citoyens restent donc liés à une démarche philosophique, mais ils demandent davantage de mise en relation, de problématisation, de justification et de transfert que dans les Socles, ce qui rend plus visible l'augmentation progressive du niveau d'exigence entre les compétences de base et les compétences attendues à la fin de l'enseignement secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Le nouveau référentiel du tronc commun reprend cette logique de continuité tout en précisant davantage le parcours qui conduit vers ces exigences, puisque les contenus et les attendus sont définis année par année de la première primaire à la troisième secondaire et que les savoirs, les savoir-faire et les compétences doivent être mobilisés ensemble. La démarche philosophique y est explicitement présentée comme le fil qui guide les apprentissages de citoyenneté et la progression conduit les élèves à identifier et exemplifier, puis à questionner et expliciter, avant d'aller vers la conceptualisation et la problématisation à mesure que leurs capacités se développent (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022).

La comparaison entre ces cadres permet ainsi de distinguer plus clairement trois niveaux qui restent liés entre eux, puisque les Socles posaient des compétences de base à exercer et à maîtriser au fil des premières étapes, le nouveau tronc commun précise désormais leur progression année après année et les compétences terminales demandent de mobiliser ces acquis avec un niveau plus élevé de complexité et d'autonomie. Il ne s'agit donc pas d'une rupture entre une philosophie destinée aux plus jeunes et une autre réservée aux élèves plus âgés, mais d'un approfondissement progressif de démarches communes qui deviennent plus exigeantes lorsque les élèves sont amenés à problématiser, justifier et transférer leur réflexion dans des situations nouvelles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022).

- **La place du philosophe dans les référentiels du cours de Philosophie et citoyenneté**

Les référentiels donnent une place importante au philosophe en présentant la philosophie moins comme un ensemble de réponses déjà établies que comme une activité intellectuelle qui apprend aux élèves à interroger ce qui leur paraît évident, à préciser les questions qu'ils se posent et à examiner les raisons qui soutiennent une idée. Cette orientation se retrouve dans les capacités de questionnement, de conceptualisation, d'argumentation et d'examen critique qui sont travaillées de manière progressive afin que les élèves puissent organiser leur pensée, prendre position et revenir sur leur propre jugement lorsqu'ils rencontrent des questions liées à la citoyenneté (Leleux, 2009).

Le travail philosophique demande aussi aux élèves de préciser les concepts qu'ils utilisent, de distinguer ce qu'ils savent de ce qu'ils pensent et de tenir compte de plusieurs manières de comprendre une même situation, ce qui donne une place importante au dialogue et à la confrontation raisonnée des idées. Le philosophe devient ainsi un moyen de développer l'autonomie intellectuelle et la pensée critique, tandis que la progression entre les Socles, le tronc commun et les compétences terminales permet d'adapter le niveau d'exigence aux capacités des élèves sans séparer la démarche philosophique des questions citoyennes auxquelles elle s'applique (Herla, 2020).

- **La place de la citoyenneté dans les référentiels du cours de Philosophie et citoyenneté**

La citoyenneté occupe elle aussi une place explicite dans les référentiels puisque le cours doit préparer les élèves à comprendre les principes de la vie démocratique et à prendre progressivement part à la vie collective de manière réfléchie et responsable, avec des attentes qui deviennent plus complexes au fil de la scolarité. Cette formation ne se limite pas à connaître les institutions ou les règles puisqu'elle concerne également la capacité à écouter des points de vue différents, à participer à une discussion, à examiner des choix collectifs et à réfléchir aux droits, aux devoirs et aux responsabilités qui accompagnent la vie en société (Herla, 2020).

Les notions de justice, d'égalité, de liberté, de responsabilité et de démocratie sont donc travaillées comme des objets de réflexion qui prennent sens lorsqu'elles sont mises en relation avec des situations que les élèves peuvent examiner et discuter, tandis que les compétences terminales demandent d'approfondir ce travail en confrontant ces notions à des problèmes plus complexes. La citoyenneté est alors apprise à la fois par la compréhension de notions et par l'exercice de capacités qui permettent de les questionner, de les relier à des situations concrètes et de construire une position personnelle en tenant compte de celle des autres (CECP et al., 2017 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022).

- **La discussion philosophique comme espace de formation citoyenne**

La discussion à visée philosophique rend particulièrement visible le lien entre philosopher et apprendre la citoyenneté, puisque les élèves y sont amenés à examiner plusieurs positions, à donner des raisons pour soutenir ce qu'ils pensent et à écouter les arguments avancés par les autres. Ce travail les aide à construire un jugement plus réfléchi face à des situations qui soulèvent des questions morales ou sociales et leur apprend en même temps que plusieurs personnes peuvent comprendre différemment

une même question sans que le désaccord empêche la poursuite d'une réflexion commune (Leleux, 2014).

Les questions de justice, d'égalité, de liberté, de solidarité, de coopération et de partage du savoir donnent à ces discussions un contenu directement lié à la vie collective, tandis que la démarche philosophique fournit les moyens d'examiner ces notions sans les réduire à des réponses toutes faites. La discussion devient ainsi un lieu où les élèves peuvent réfléchir aux conditions du vivre ensemble et aux responsabilités liées à la participation à une communauté démocratique, tout en exerçant les capacités de raisonnement et de jugement qui soutiennent cette participation (Leleux, 2014).

La dimension citoyenne de ces pratiques apparaît également dans la manière dont la parole est organisée, puisque chacun doit pouvoir participer, écouter les autres, justifier son point de vue et accepter que le désaccord fasse partie d'une discussion collective sans empêcher la recherche commune. Les élèves font ainsi l'expérience de relations fondées sur l'échange, l'écoute et la prise en compte d'autrui, ce qui permet aux valeurs citoyennes de se construire dans l'activité elle-même et pas uniquement dans les contenus abordés (Blond-Rzewuski, 2018).

- **Une pluralité d'interprétations au sein d'un cadre commun**

L'examen des différents cadres montre que philosophie et citoyenneté ne sont pas conçues comme deux enseignements indépendants, puisque la démarche philosophique sert à travailler des questions citoyennes et que ces questions donnent un contenu aux opérations de réflexion, d'argumentation et de conceptualisation qui sont attendues à des niveaux de plus en plus exigeants. La comparaison entre les Socles et les compétences terminales montre plus précisément que cette articulation se maintient tout au long de la scolarité mais que les élèves passent de compétences de base exercées dans des situations guidées à des démarches qui demandent davantage de problématisation, de justification, de transfert et d'autonomie intellectuelle (Leleux, 2018).

Cette organisation commune ne supprime pas pour autant les différences possibles dans la manière de comprendre ce que signifie philosopher ou former à la citoyenneté, puisque les textes fixent des apprentissages attendus tout en laissant aux enseignants une part importante dans le choix des situations, des supports et des manières de les travailler. Cette marge explique que des pratiques différentes puissent se développer à l'intérieur d'un même cadre et rend particulièrement pertinente l'étude des représentations des maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté, notamment pour comprendre la place qu'ils donnent à la démarche philosophique lorsqu'ils travaillent les apprentissages citoyens (Herla, 2020 ; Blond-Rzewuski, 2018).

3.4. Les enseignants du cours de Philosophie et citoyenneté : des acteurs au cœur de la mise en œuvre du cours

- **Une fonction enseignante récente dans le paysage scolaire**

La création du cours de Philosophie et citoyenneté a vu apparaître une nouvelle catégorie d'enseignants dans le paysage scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté. L'émergence de cette fonction accompagne les transformations qui ont marqué la place accordée à la formation citoyenne, au développement de la pensée critique et, plus largement, aux finalités éducatives associées à ces apprentissages. Cette fonction est directement liée à l'introduction progressive du cours de Philosophie et Citoyenneté et à la volonté des autorités éducatives de développer, chez les élèves, des compétences philosophiques, éthiques et citoyennes.

L'évolution du cours s'observe également dans la manière dont ses finalités ont été définies au fil du temps. Les premiers textes mettaient davantage l'accent sur le vivre ensemble, l'autonomie de jugement et la participation citoyenne, tandis que les documents publiés par la suite ont accordé une place croissante à la démarche philosophique dans la réalisation de ces objectifs (Herla, 2020). Le référentiel contribue ainsi à redéfinir l'identité du cours en faisant de la philosophie le principal moyen par lequel les finalités citoyennes sont poursuivies (Herla, 2020). Cette orientation est ensuite renforcée par le programme d'études, qui accorde une importance particulière au questionnement, à la problématisation et à l'exercice de la réflexion critique (Herla, 2020). Dès lors, les maîtres spéciaux du cours de Philosophie et citoyenneté occupent une position singulière puisqu'ils sont chargés de traduire concrètement, dans leurs pratiques quotidiennes, cette articulation entre philosophie et citoyenneté.

- **Une profession caractérisée par la diversité des parcours et profils professionnels**

Les enseignants de Philosophie et citoyenneté se caractérisent notamment par la diversité des parcours qui les ont conduits à exercer cette fonction, les enseignants chargés de ce cours pouvant avoir suivi des formations différentes et acquis des expériences professionnelles dans des domaines variés. Cette diversité des formations, des expériences et des ancrages disciplinaires contribue ainsi à réunir au sein d'une même fonction des enseignants dont les trajectoires professionnelles ne sont pas nécessairement similaires.

Cette diversité constitue un élément important pour comprendre les réalités du terrain. Les enseignants n'abordent pas nécessairement le cours de Philosophie et Citoyenneté à partir des mêmes références théoriques, des mêmes expériences professionnelles ou des mêmes conceptions de la philosophie et de la citoyenneté. Les processus de professionnalisation qui accompagnent la mise en place du cours se construisent ainsi dans un contexte où coexistent différentes cultures professionnelles et différentes manières d'envisager les finalités de l'enseignement.

Dans le cadre de cette recherche, cette diversité apparaît particulièrement intéressante. Elle laisse supposer que les représentations du philosophe susceptibles d'être mobilisées par les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté ne sont pas uniformes. Au contraire, elles peuvent être influencées par les parcours de formation,

les expériences antérieures ou encore les références intellectuelles privilégiées par chaque enseignant. L'étude des représentations permet dès lors d'examiner comment cette pluralité de trajectoires se traduit dans les conceptions du cours et dans les pratiques pédagogiques qui en découlent.

- **Entre prescriptions institutionnelles et appropriations professionnelles**

Les référentiels et les programmes du cours de Philosophie et citoyenneté fournissent un ensemble d'orientations à partir desquelles les enseignants construisent leur pratique. Ils précisent les finalités du cours, les compétences attendues ainsi que les grandes lignes qui doivent guider sa mise en œuvre. Une part importante du travail enseignant consiste ensuite à s'approprier ces orientations et à leur donner une traduction concrète dans des situations d'enseignement qui varient selon les contextes rencontrés.

Cette marge d'interprétation se manifeste notamment dans la manière dont philosophie et citoyenneté sont associées au sein du cours. Au fil de son évolution, celui-ci a progressivement accordé à la citoyenneté une place qui touche à la fois à la réflexion et à la formation des élèves. Ceux-ci sont amenés à s'interroger sur les règles qui organisent la vie collective, à réfléchir aux principes sur lesquels reposent les sociétés démocratiques et à échanger autour de différentes façons de concevoir le vivre ensemble (Herla, 2020). Dans cette dynamique, la réflexion philosophique accompagne l'examen de ces questions et participe à une compréhension plus approfondie des enjeux citoyens ainsi que des différentes formes de participation à la vie démocratique.

Une telle orientation ouvre toutefois la voie à des appropriations variées. Les textes institutionnels proposent des repères communs, mais leur mise en œuvre passe nécessairement par le regard que les enseignants portent sur les notions qu'ils mobilisent. Les significations attribuées à la philosophie, à la citoyenneté ou encore aux liens qui les unissent peuvent ainsi différer. Il en va de même des priorités retenues, des démarches pédagogiques privilégiées et des choix réalisés dans les classes. Cette diversité reflète le travail d'interprétation qui accompagne toute mise en pratique des prescriptions institutionnelles et leur adaptation aux réalités du terrain.

L'intérêt d'étudier les représentations professionnelles prend alors tout son sens. Celles-ci permettent d'accéder à la manière dont les enseignants comprennent les finalités du cours et se les approprient dans leur pratique quotidienne. Elles offrent également un éclairage sur les conceptions du philosopher qui orientent l'action pédagogique ainsi que sur les différentes façons de penser l'articulation entre philosophie et citoyenneté. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de ces représentations constitue ainsi un moyen privilégié pour mieux comprendre comment les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté donnent sens aux orientations institutionnelles et les traduisent dans leur travail auprès des élèves.

- **Les représentations professionnelles des enseignants du cours de Philosophie et citoyenneté comme objet de recherche**

Si les textes officiels occupent une place centrale dans la définition du cours de Philosophie et citoyenneté, ils ne permettent pas, à eux seuls, de comprendre ce qui se joue effectivement dans les classes. Entre les orientations prescrites et les pratiques observables intervient l'activité interprétative des enseignants. C'est

précisément à ce niveau que les représentations professionnelles prennent toute leur importance.

Les enseignants s'approprient les prescriptions institutionnelles à partir de leur propre lecture du cours et des finalités qui lui sont associées (Blond-Rzewuski, 2018). Ils accordent une importance variable à certaines dimensions du programme, développent leur propre compréhension des notions abordées et effectuent des choix qui reflètent leur manière de concevoir leur rôle. Les représentations qu'ils développent au fil de leur parcours professionnel se retrouvent ainsi dans les apprentissages qu'ils privilégient, dans les objectifs qu'ils mettent en avant et dans les démarches qu'ils choisissent de proposer aux élèves. Elles influencent également la manière dont les enseignants comprennent les objectifs du cours et les mettent en pratique dans leur enseignement.

Dans le cours de Philosophie et citoyenneté, les notions de philosophie, de citoyenneté, de pensée critique et de vivre ensemble peuvent être comprises de différentes manières, de sorte que les enseignants ne leur donnent pas nécessairement la même place ni le même sens dans leur enseignement. Ces différences peuvent se retrouver dans leur manière de concevoir le philosophe, de comprendre la citoyenneté et de penser les liens entre ces deux dimensions, mais aussi dans l'importance accordée aux activités proposées, aux discussions menées avec les élèves et aux objectifs poursuivis en classe.

L'analyse des représentations professionnelles offre ainsi un accès privilégié aux significations attribuées au philosophe et à la citoyenneté dans le contexte spécifique du cours de Philosophie et citoyenneté. Elle permet de mieux comprendre comment les enseignants s'approprient les finalités du dispositif et comment ils les traduisent dans leur pratique quotidienne. Dans le cadre de cette recherche, elle constitue dès lors un point d'entrée particulièrement pertinent pour étudier les conceptions du philosophe mobilisées par les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté.

• Les représentations des maîtres spéciaux comme objet de recherche

Au terme de ce parcours théorique, les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté apparaissent comme une population particulièrement pertinente pour répondre à la question de recherche. Leur position est singulière dans la mesure où ils se situent à l'interface entre les prescriptions institutionnelles et leur mise en œuvre concrète. Chargés d'incarner les finalités du cours de Philosophie et citoyenneté dans leurs pratiques, ils jouent un rôle déterminant dans la manière dont les élèves rencontrent la philosophie et la citoyenneté à l'école.

L'analyse de leurs représentations permet de dépasser une lecture exclusivement institutionnelle du cours pour s'intéresser à la manière dont ses finalités sont effectivement interprétées et investies. Elle offre également la possibilité de mieux comprendre la diversité des conceptions du philosophe susceptibles de coexister au sein d'un même cadre éducatif.

L'étude des représentations développées par les maîtres spéciaux de Philosophie et citoyenneté apparaît ainsi comme une voie privilégiée pour mieux comprendre la manière dont le philosophe est interprété et mis en œuvre dans ce contexte particulier. Cette perspective justifie le choix du terrain de recherche et conduit logiquement à la présentation de la méthodologie mise en place pour recueillir et analyser les représentations des enseignants interrogés.

Partie 2 : méthodologie

Comprendre la manière dont les maîtres spéciaux du primaire interprètent et articulent les dimensions philosophique et citoyenne du cours de Philosophie et citoyenneté implique de mettre en œuvre une démarche méthodologique cohérente avec la visée compréhensive de cette recherche. Ce chapitre présente ainsi les principaux choix méthodologiques ayant guidé la construction du dispositif de recherche et l'élaboration du travail empirique. Il revient d'abord sur le cheminement scientifique ayant conduit de la formulation de la question de départ à la construction du modèle d'analyse, à travers les différentes étapes proposées par Quivy et Van Campenhoudt (2011). Sont ensuite précisés le terrain investigué, la population ciblée et les modalités de constitution de l'échantillon dans le cadre d'une démarche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs. Une attention particulière est également portée aux modalités de collecte, de traitement et d'analyse des données recueillies, ainsi qu'aux conditions ayant permis d'assurer la rigueur et la cohérence de l'ensemble de la démarche de recherche. Enfin, le chapitre explicite la posture réflexive adoptée tout au long du travail afin de rendre compte de l'articulation entre les choix théoriques, méthodologiques et empiriques ayant structuré cette recherche.

2.1. Démarche générale de recherche

Comme le soulignent Quivy et Van Campenhoudt, la recherche en sciences sociales vise notamment à « mieux comprendre la signification d'un événement ou d'une conduite » ainsi qu'à « mettre en lumière quelques-uns des fondements des représentations des acteurs » (2011, p. 11). C'est dans cette perspective que s'inscrit la démarche de recherche qualitative à visée compréhensive adoptée dans ce mémoire. Dumez (2011) précise que cette approche vise à comprendre comment les acteurs interprètent leur expérience et construisent le sens de leurs pratiques dans un contexte donné, ainsi que les raisons qui les conduisent à privilégier certaines manières d'agir, de penser ou de comprendre une situation plutôt que d'autres. Ainsi, cette recherche cherche moins à identifier des pratiques homogènes qu'à comprendre la manière dont les maîtres spéciaux du primaire interprètent les finalités du cours de Philosophie et citoyenneté et construisent, dans leurs pratiques professionnelles, l'articulation entre les dimensions philosophique et citoyenne. L'objectif poursuivi n'était donc ni de quantifier des pratiques ni de dégager des tendances généralisables à l'ensemble des enseignants, mais de comprendre les significations que les enseignants attribuent au philosopher avec les enfants, à l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'aux relations qu'ils établissent entre ces deux dimensions dans leur contexte professionnel.

Une telle orientation méthodologique constituait un cadre pleinement adapté à l'exploration d'un objet encore relativement peu documenté au sein de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, bien que le cours de Philosophie et citoyenneté soit encadré par des prescriptions institutionnelles communes, celles-ci laissent une marge d'interprétation importante quant à la manière d'articuler le philosopher avec les enfants et l'éducation à la citoyenneté. Dans les faits, les enseignants peuvent développer des conceptions, des priorités pédagogiques et des modalités de mise en œuvre parfois différentes selon leur parcours professionnel, les formations qu'ils ont suivies ou encore les réalités auxquelles ils sont confrontés dans leur contexte d'exercice. Cette diversité constituait d'ailleurs l'un des principaux intérêts de la recherche puisqu'elle laissait supposer que des enseignants évoluant dans un même cadre institutionnel pouvaient

néanmoins développer des manières différentes de comprendre le cours et de se l'approprier. C'est en grande partie pour cette raison qu'une attention particulière a été portée à l'expérience des participants, envisagée comme une voie d'accès privilégiée aux cadres d'interprétation mobilisés dans l'exercice du cours de Philosophie et citoyenneté.

Au-delà des choix méthodologiques présentés jusqu'ici, cette recherche impliquait également une réflexion continue sur la place occupée par la chercheuse dans le processus d'enquête. Cette question revêtait une importance particulière puisque l'auteure de ce mémoire exerçait elle-même la fonction de maîtresse spéciale chargée du cours de Philosophie et citoyenneté dans l'enseignement primaire. Cette expérience constituait indéniablement une ressource pour comprendre certaines réalités du terrain et appréhender plusieurs enjeux liés à l'enseignement du cours, mais elle imposait dans le même temps de rester attentive à la manière dont des connaissances préalables, des expériences déjà vécues ou certaines représentations pouvaient influencer le regard porté sur les données recueillies. Cette proximité avec le terrain faisait ainsi partie intégrante de la recherche. Elle ne pouvait être considérée uniquement comme un avantage et nécessitait un questionnement régulier sur la manière dont les données étaient recueillies, interprétées et mises en relation avec le cadre théorique mobilisé. Dans cette perspective, il importait d'interroger continuellement son propre rapport à l'objet étudié afin de limiter autant que possible l'influence de ses cadres de pensée dans le processus d'analyse. Une telle démarche s'inscrivait dans les principes défendus par Quivy et Van Campenhoudt (2011), qui invitent le chercheur à faire preuve de vigilance à l'égard de ses propres présupposés et à maintenir une posture à la fois compréhensive, rigoureuse et réflexive. Dans le cadre d'une recherche qualitative à visée compréhensive, où l'interprétation des données occupe une place centrale, cette vigilance apparaissait comme une condition essentielle pour rendre compte, avec la plus grande fidélité possible, de la diversité des points de vue exprimés par les participants.

Cette exigence méthodologique s'est traduite par une mise à distance réflexive menée tout au long de la recherche. Cette familiarité avec le terrain a été considérée comme une ressource à mobiliser avec discernement, tout en faisant l'objet d'un questionnement réflexif continu afin d'en limiter les effets potentiels sur l'analyse. À cet égard, le chercheur doit pouvoir « se ménager une position de recul et adopter une posture intellectuelle de distance critique » (Albarello, 2007, p. 18). Dans cette perspective, et conformément à l'exigence de rupture méthodologique soulignée par Quivy et Van Campenhoudt (2011, p. 19), cette démarche visait à ne pas appréhender les discours recueillis à travers le seul prisme d'expériences ou de représentations préexistantes. Une telle démarche nécessitait dès lors une vigilance réflexive constante, tant lors de la conduite des entretiens que durant l'interprétation des données. Plus concrètement, les propos recueillis ont été abordés en veillant à ne pas y retrouver uniquement ce qui faisait écho à des expériences déjà connues ou à des représentations préalablement construites. Ils étaient considérés comme une occasion de mieux comprendre les significations, les conceptions et les logiques professionnelles que les enseignants mobilisent lorsqu'ils mettent en œuvre le cours de Philosophie et citoyenneté et cherchent à lui donner sens dans leur pratique quotidienne. Au fil de l'analyse, les données recueillies ont été régulièrement confrontées aux repères théoriques mobilisés, ce qui amenait parfois à revenir sur certaines interprétations et à réinterroger les conditions dans lesquelles les propos avaient été produits puis analysés. L'objectif était ainsi de rendre compte, avec la plus grande fidélité possible, de la diversité des points de vue exprimés.

2.2. Construction de l'objet de recherche

La démarche de recherche adoptée dans ce mémoire s'appuie sur les principales étapes du processus scientifique proposées par Quivy et Van Campenhoudt (2011), depuis la formulation de la question de départ jusqu'aux différentes phases d'observation, d'analyse et d'interprétation des données recueillies. Toutefois, ces étapes ne doivent pas être envisagées comme un enchaînement strictement linéaire, mais plutôt comme un processus de recherche itératif, reposant sur un dialogue continu entre réflexion théorique, investigation empirique et ajustement progressif des questionnements au fil de la recherche. Dans ce cadre, les différentes phases de la démarche se sont progressivement enrichies les unes les autres. Les lectures exploratoires, les échanges avec le terrain et les premières analyses ont contribué à affiner progressivement le regard porté sur l'objet étudié, à préciser la problématique, les hypothèses de travail ainsi que les axes d'analyse mobilisés dans cette recherche. Cette dynamique méthodologique visait ainsi à construire une lecture cohérente et nuancée de l'objet étudié, tout en restant attentive aux éléments du terrain susceptibles d'enrichir, de nuancer ou de réorienter les pistes de réflexion élaborées au fil de la recherche, notamment quant à la manière dont les enseignants comprennent et articulent les dimensions philosophique et citoyenne du cours.

- **De la question de départ à la phase exploratoire**

Le point de départ de la recherche résidait dans l'interrogation générale formulée par le titre du mémoire : *Peut-on éduquer à la citoyenneté grâce à la philosophie ?* Cette interrogation a été progressivement resserrée autour de la manière dont les maîtres spéciaux du primaire conçoivent le philosophe et de l'influence de ces conceptions sur leur compréhension des finalités citoyennes du cours. La question retenue délimite ainsi un objet accessible, situé dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, tout en répondant aux exigences de clarté, de faisabilité et de pertinence attendues d'une question de recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 27).

La phase exploratoire a articulé des lectures ciblées, des échanges avec le promoteur et un premier entretien semi-directif. Les lectures ont porté sur les conceptions du philosophe avec les enfants, ses opérations intellectuelles et ses conditions pédagogiques, sur les différentes conceptions de la citoyenneté, puis sur les tensions liées à leur articulation dans le cours de Philosophie et citoyenneté. Les travaux consacrés à la didactique de ce cours ont notamment permis de mieux cerner la tension entre une visée philosophique fondée sur le questionnement et une visée éducative orientée vers la formation citoyenne (Herla, 2018, 2020).

Le premier entretien, réalisé le 21 mai 2024 dans le cadre du cours LFOPA2913A, avait d'abord une fonction exploratoire. Il a permis de confronter les premières catégories théoriques à l'expérience d'un maître spécial, mais aussi de repérer certains aspects qui avaient été moins présents dans les premières lectures et d'ajuster le guide d'entretien. Cet entretien a ensuite été intégré au corpus avec l'accord de l'encadrement pédagogique, car les thèmes abordés et les conditions dans lesquelles il avait été mené correspondaient à ceux retenus pour les entretiens suivants. Il gardait néanmoins son rôle exploratoire initial, puisqu'il visait avant tout à mieux comprendre l'objet étudié et à faire apparaître des éléments qui n'avaient pas nécessairement été envisagés au départ, plutôt qu'à confirmer des réponses déjà établies (Kaufmann, 2016). Les conditions de réalisation de cet entretien sont précisées dans la présentation des annexes et dans l'annexe F.

- **Construction de la problématique**

La problématique a consisté à définir l'angle théorique à partir duquel la question de départ serait étudiée, c'est-à-dire la perspective permettant d'organiser les phénomènes observés et de donner une cohérence au travail empirique (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 81). Les premiers matériaux ont conduit à considérer que les prescriptions institutionnelles ne déterminent pas mécaniquement les pratiques : elles sont interprétées, réappropriées et hiérarchisées par des enseignants dont les parcours, les formations et les contextes d'exercice diffèrent.

La recherche s'est dès lors centrée sur la question suivante : ***Comment les maîtres spéciaux du primaire donnent-ils sens au cours de Philosophie et citoyenneté, et plus particulièrement à l'articulation entre philosopher avec les enfants et éducation à la citoyenneté, et comment cette articulation se traduit-elle dans leurs pratiques professionnelles ?*** Les pratiques déclarées, le rapport au référentiel, les ressources professionnelles et les difficultés rencontrées ont été étudiés comme des éléments permettant de contextualiser ces représentations et de comprendre comment elles prennent forme dans l'exercice du métier.

- **Construction du modèle d'analyse**

La problématique devait ensuite être rendue opératoire. Le modèle d'analyse a donc été conçu comme une articulation entre les concepts dégagés par la revue de littérature, les informations à recueillir auprès des enseignants et les catégories mobilisées pour interpréter le corpus (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 109).

- **Construction du cadre d'analyse**

Le cadre d'analyse reprend les principaux apports des trois chapitres théoriques. Les opérations et les conditions du philosopher étudiées au chapitre 1 ont servi à interroger les critères par lesquels les enseignants reconnaissent une démarche philosophique. Les conceptions et les finalités de la citoyenneté présentées au chapitre 2 ont orienté l'exploration des valeurs, des compétences et des formes de participation privilégiées. Les tensions institutionnelles et professionnelles exposées au chapitre 3 ont permis d'examiner l'articulation entre philosophie et citoyenneté, l'appropriation du référentiel et la posture des maîtres spéciaux. Le tableau d'opérationnalisation rend visible le passage de ces concepts aux objectifs, aux questions d'entretien et aux catégories d'analyse (voir annexe B).

- **Dimensions retenues pour l'analyse**

Quatre dimensions ont d'abord structuré le modèle d'analyse afin d'examiner les différentes manières dont les enseignants comprennent le cours de Philosophie et citoyenneté. La première portait sur leurs conceptions du philosopher avec les enfants, à travers les finalités qu'ils lui attribuent, les opérations intellectuelles qu'ils considèrent comme importantes et les critères qui leur permettent de distinguer une discussion philosophique d'un simple échange d'opinions, tandis que la deuxième concernait leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté, en prenant en compte les valeurs et les repères qu'ils privilégient ainsi que les compétences citoyennes qu'ils cherchent à développer chez les élèves.

La troisième dimension examinait la manière dont les enseignants pensent les liens entre philosophie et citoyenneté, en s'intéressant à leurs complémentarités, aux limites qu'ils leur reconnaissent et aux tensions qu'ils peuvent percevoir entre la liberté de pensée des élèves et la transmission de certains repères, tandis que la quatrième permettait de replacer ces représentations dans le parcours et le contexte professionnel des enseignants en tenant compte de leurs pratiques déclarées, de leur formation, des ressources mobilisées, de leur rapport au référentiel et de l'évolution de leur posture professionnelle. Ces quatre dimensions ont constitué le cadre initial de l'analyse, puis le codage des entretiens a permis de les préciser progressivement en neuf thèmes afin de mieux rendre compte de ce qui apparaissait dans les discours des participants, tout en maintenant un lien étroit avec la problématique de recherche.

- **Les hypothèses de travail**

Les hypothèses formulées à la fin de la phase exploratoire ont servi à orienter la recherche et l'analyse, sans constituer des réponses qu'il s'agissait nécessairement de confirmer.

La première hypothèse envisageait que les enseignants puissent développer des conceptions différentes du philosophe avec les enfants et lui attribuer, selon la manière dont ils le comprennent, des finalités et des modalités de mise en œuvre différentes.

La deuxième hypothèse envisageait que les enseignants puissent développer des conceptions différentes de l'éducation à la citoyenneté et accorder une importance variable aux finalités, aux valeurs et aux compétences citoyennes qu'ils cherchent à développer chez les élèves.

La troisième hypothèse envisageait que les enseignants puissent penser de différentes manières l'articulation entre philosophie et citoyenneté, notamment dans la place qu'ils accordent à chacune de ces dimensions et dans les liens qu'ils établissent entre elles.

La quatrième hypothèse envisageait que les parcours de formation, les expériences professionnelles et les ressources mobilisées par les enseignants puissent contribuer à la construction de leurs représentations du philosophe, de la citoyenneté et de leur articulation.

Ces quatre hypothèses ont constitué des pistes pour guider l'analyse des discours recueillis, tout en laissant une place aux éléments nouveaux ou plus nuancés apparus au cours des entretiens et de leur analyse.

- **Articulation entre le modèle d'analyse et le dispositif d'enquête**

Les dimensions du modèle ont servi de base à l'élaboration du guide d'entretien. Le guide complet permet d'identifier les questions principales et les relances proposées aux participants (voir annexe A), tandis que le tableau d'opérationnalisation montre explicitement la continuité entre le cadre théorique, les objectifs de recherche, les informations recherchées et leur mobilisation dans l'analyse (voir annexe B). Ces deux annexes permettent ainsi de vérifier la cohérence entre la question de recherche et la manière dont les données ont été recueillies.

- **Une démarche de recherche itérative**

La recherche ne s'est pas déroulée de manière entièrement linéaire, puisque le premier entretien a conduit à reformuler certaines questions, à adapter l'ordre de quelques relances et à accorder davantage d'attention à des thèmes qui revenaient régulièrement dans les propos des enseignants, notamment les difficultés liées à l'articulation entre philosophie et citoyenneté, les besoins de formation et la gestion des sujets sensibles. Ces ajustements n'ont pas modifié l'objet de la recherche, mais ont permis de faire évoluer le dispositif d'enquête en fonction des éléments qui apparaissaient au cours des entretiens, tout en conservant les dimensions définies dans le cadre d'analyse et en prenant en compte les éléments nouveaux susceptibles d'enrichir la compréhension de l'objet étudié (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

2.3. Population ciblée et stratégie d'échantillonnage

L'entretien individuel permet d'accéder au point de vue des participants, à leur compréhension d'une expérience particulière et aux significations qu'ils attribuent à leurs pratiques dans le but de les rendre explicites et de les comprendre en profondeur (Baribeau & Royer, 2012, p. 26).

- **Population ciblée**

La population ciblée était constituée de maîtres spéciaux enseignant le cours de Philosophie et citoyenneté dans l'enseignement primaire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces professionnels occupent une position centrale pour l'objet étudié, puisqu'ils se situent à l'interface entre les prescriptions du cours et leur mise en œuvre auprès des élèves. Le champ a été limité au primaire afin d'inscrire les entretiens dans un cadre scolaire comparable et de centrer l'analyse sur la possibilité de philosopher avec des enfants.

- **Constitution de l'échantillon**

L'échantillon a été constitué selon une logique raisonnée. Il ne visait pas une représentativité statistique, mais la sélection de participants disposant d'une expérience pertinente et de profils suffisamment diversifiés pour éclairer l'objet de recherche. La variation des parcours et des contextes permet de confronter plusieurs manières de comprendre un même cadre professionnel (Creswell & Creswell, 2017; Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 149).

Tableau 1 : Critères de sélection des participants et justifications méthodologiques

Critères de sélection	Justifications méthodologiques
Ancienneté minimale de cinq ans dans la fonction	Disposer d'une expérience suffisamment développée du cours de Philosophie et citoyenneté ainsi que d'un recul réflexif sur sa mise en œuvre.
Diversité des parcours de formation	Explorer la manière dont différents parcours de formation peuvent contribuer à façonner les conceptions du philosopher avec les enfants, de l'éducation à la citoyenneté et de leur articulation.
Diversité des trajectoires professionnelles	Examiner l'influence des expériences professionnelles antérieures sur les représentations du cours et sur les manières dont les enseignants décrivent sa mise en œuvre.

Diversité des contextes d'exercice professionnel	Prendre en considération la variété des situations professionnelles susceptibles d'influencer les représentations et les pratiques associées au cours de Philosophie et citoyenneté.
Exercice dans l'enseignement officiel primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles	Garantir un cadre institutionnel et curriculaire commun à l'ensemble des participants.
Participation volontaire à la recherche	Favoriser des échanges approfondis, réflexifs et librement consentis dans le cadre des entretiens.

Sept enseignants ont participé à la recherche, soit six femmes et un homme disposant de six à dix années d'expérience dans l'enseignement du cours. Leurs formations initiales, leurs modalités de formation au CPC, leurs niveaux d'enseignement et leurs contextes d'exercice sont présentés de manière synthétique dans l'annexe D. Les derniers entretiens ont fait apparaître une certaine redondance thématique, mais le nombre de participants ne permet pas de revendiquer une saturation complète; les résultats doivent donc être compris comme une analyse approfondie de points de vue situés.

- **Accès au terrain et recrutement des participants**

L'accès au terrain s'est construit à partir de contacts transmis par des collègues enseignants et de groupes Facebook consacrés au partage de ressources autour du cours de Philosophie et citoyenneté. Les personnes retenues n'entretenaient pas de relation personnelle ou professionnelle préalable avec la chercheuse, ce qui visait à limiter les attentes réciproques et à favoriser une parole plus libre. L'anonymat participe également à réduire l'influence des jugements anticipés sur l'échange et sur l'analyse (Loubet Del Bayle, 1989, cité dans Kaufmann, 2016).

Lors du premier contact, chaque enseignant a reçu une information sur l'objet du mémoire, les modalités de l'entretien, l'enregistrement, l'usage des données et les garanties de confidentialité. La participation reposait sur une démarche volontaire et le consentement oral était recueilli avant le début de l'entretien. Les participants ont ensuite été désignés par un numéro identique dans le mémoire, les retranscriptions et les tableaux d'analyse, ce qui permet de préserver leur anonymat tout en assurant la traçabilité des extraits.

2.4. Outils de collecte de données

- **Le recours aux entretiens semi-directifs**

Les entretiens semi-directifs ont été retenus comme principal outil de collecte parce que la recherche portait sur des représentations, des expériences et des pratiques déclarées. Ce dispositif permet d'accéder aux logiques de pensée des acteurs et au sens qu'ils attribuent à leurs actions, sans réduire leurs réponses à des catégories définies à l'avance (Kaufmann, 2016).

L'entretien semi-directif n'est ni entièrement ouvert ni organisé autour d'une succession rigide de questions précises. Il fournit un cadre commun, tout en laissant au participant la possibilité d'organiser son discours, d'établir ses propres liens entre les thèmes et de développer les éléments qu'il juge significatifs (Quivy & Van Campenhout, 2011, p. 171). Ce niveau de souplesse était particulièrement pertinent

pour comprendre comment les enseignants passent de leurs conceptions du philosopher et de la citoyenneté à leurs choix pédagogiques.

- **Élaboration du guide d'entretien**

Le guide d'entretien a été élaboré à partir de la problématique et des concepts du cadre théorique. Il comprend des questions relatives au parcours professionnel, à la définition du philosopher avec les enfants, aux finalités citoyennes, à l'articulation entre les deux dimensions du cours, aux pratiques déclarées, aux tensions, au référentiel, aux besoins de formation, aux effets perçus sur les élèves et à l'évolution de la posture professionnelle. Cette organisation reprend les phénomènes qui seront ensuite examinés dans l'analyse (voir annexe A).

Les questions principales ont été formulées de manière ouverte, puis accompagnées de relances destinées à demander un exemple, une clarification ou une justification. Le guide constituait un repère commun plutôt qu'un questionnaire à administrer de manière identique, tout en maintenant des formulations assez claires pour produire des informations comparables d'un entretien à l'autre (Paillé & Mucchielli, 2016; Quivy & Van Campenhoudt, 2011, pp. 160, 163). Le lien entre chaque groupe de questions et les catégories issues de la théorie est explicité dans l'annexe B.

- **Déroulement des entretiens et recueil de données**

Le corpus comprend sept entretiens individuels. Le pré-entretien a été réalisé en présentiel le 21 mai 2024. Les six entretiens complémentaires ont eu lieu entre le 28 mai et le 4 juin 2026; cinq ont été menés en présentiel et un par téléphone. Leur durée s'étend de 37 minutes et 44 secondes à 1 heure, 2 minutes et 23 secondes. Les informations contextuelles propres à chaque rencontre figurent au début des retranscriptions correspondantes (voir annexes F à L).

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants afin de permettre à la chercheuse de se concentrer sur l'échange et de disposer ensuite d'un matériau complet pour l'analyse. Avant l'enregistrement, les objectifs de la recherche, la confidentialité, la possibilité de ne pas répondre et le droit d'interrompre l'entretien étaient rappelés. Les retranscriptions intégrales des échanges, après traitement et anonymisation, sont accessibles dans les annexes F à L afin que le lecteur puisse replacer les extraits cités dans leur contexte.

- **Conduite des entretiens**

La conduite des entretiens a reposé sur l'instauration d'un climat suffisamment sécurisant pour que les enseignants puissent évoquer leurs hésitations, les difficultés rencontrées et les écarts perçus entre prescriptions et réalités de classe. Les données produites dans un entretien qualitatif prennent forme dans une situation de communication construite entre le participant et la chercheuse; elles ne peuvent donc être considérées comme des réponses indépendantes des conditions de l'échange (Creswell & Creswell, 2017; De Ketele & Maroy, 2006).

L'ordre des questions a parfois été adapté pour préserver la fluidité du discours. Les relances, les reformulations et les demandes d'exemples ont servi à approfondir le

sens des propos sans imposer une interprétation. Il fallait simultanément rester attentive aux thèmes inattendus et veiller à ce que les dimensions indispensables à la question de recherche soient abordées. Cette alternance entre écoute, relance et recentrage constitue une condition de richesse de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016; Quivy & Van Campenhoudt, 2011, pp. 164, 170-171).

2.5. Traitement et analyse des données

- **Préparation des données**

Les enregistrements ont été retranscrits afin de constituer le corpus d'analyse, selon une retranscription semi-littérale qui conservait les formulations des participants, les hésitations porteuses de sens, les reformulations et les interruptions significatives. Les tics de langage et les répétitions sans effet sur le contenu ont en revanche été supprimés afin de faciliter la lecture des retranscriptions tout en restant aussi fidèle que possible aux propos recueillis (Quivy & Van Campenhoudt, 2011 ; Rioufreyt, 2016).

Afin de préserver l'anonymat des participants, les noms de personnes, d'établissements et de lieux ont été remplacés par des désignations génériques, tandis qu'un système de codage a permis d'identifier chaque entretien, les questions posées et les interventions des participants. Les lignes de chaque retranscription ont également été numérotées afin de retrouver précisément les verbatims mobilisés dans l'analyse et de permettre au lecteur de les replacer dans leur contexte, les conventions de retranscription et de codage étant présentées dans l'annexe E et le corpus anonymisé dans les annexes F à L.

- **Analyse thématique des données**

L'analyse s'est appuyée sur un référentiel initial de codage construit à partir du cadre théorique, du tableau d'opérationnalisation et du guide d'entretien, afin de disposer de repères communs pour analyser l'ensemble des entretiens. Pour chaque catégorie, ce référentiel précise une définition opérationnelle, les éléments du discours qui peuvent y être associés et ceux qui ne relèvent pas de cette catégorie, tandis que le codage a porté sur des unités de sens plutôt que sur des phrases isolées et qu'un même passage pouvait être associé à plusieurs catégories lorsqu'il concernait plusieurs dimensions de l'analyse (voir annexe C).

Chaque entretien a d'abord été lu et codé séparément afin de préserver la logique du discours de chaque participant, puis les entretiens ont été comparés afin de repérer les points communs, les différences, les nuances et les thèmes qui apparaissaient au fil de l'analyse. Cette comparaison a permis de préciser les quatre dimensions définies au départ en neuf thèmes portant sur les représentations du philosophe, les représentations de la citoyenneté, l'articulation entre ces deux dimensions, les pratiques déclarées, les conditions et les tensions, le rapport au référentiel, la formation et les ressources, les effets attribués au cours ainsi que la réflexivité professionnelle.

Les catégories issues du cadre théorique ont ainsi constitué le point de départ de l'analyse, tandis que certains sous thèmes ont été précisés ou enrichis au contact du corpus, ce qui a permis de tenir compte des éléments apportés par les participants sans perdre le lien avec la problématique de recherche. La sélection des thèmes ne reposait pas uniquement sur leur fréquence, puisqu'un élément peu présent dans les

entretiens pouvait également être retenu lorsqu'il apportait un éclairage important sur la problématique ou faisait apparaître une tension particulière, les extraits représentatifs étant regroupés dans l'annexe M et la présence des différents thèmes dans l'ensemble du corpus étant présentée dans l'annexe N.

- **Démarche interprétative**

L'analyse ne s'est pas limitée à décrire ce que les enseignants déclaraient faire. Elle a cherché à comprendre les raisons qu'ils associaient à leurs choix, les finalités qu'ils privilégiaient et les cadres de signification à partir desquels ils interprétaient le cours. Les résultats ont donc été mis en relation avec les conceptions du philosophe, les conceptions de la citoyenneté et les tensions institutionnelles exposées dans la revue de littérature.

Une attention particulière a été accordée aux formulations hésitantes, aux contradictions apparentes et aux écarts entre participants, car ceux-ci pouvaient traduire des logiques professionnelles différentes plutôt que de simples incohérences. Les tableaux de l'annexe M facilitent le retour aux verbatims, tandis que l'annexe N offre une vue d'ensemble de la présence des sous-thèmes sans transformer cette présence en mesure de fréquence ou d'importance. Ce va-et-vient entre extraits, catégories et cadre théorique a permis de maintenir l'interprétation au plus près des données.

2.6. Limites, validité et posture du chercheur

- **Réflexivité et positionnement de la chercheuse**

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative au sein de laquelle la chercheuse occupe une place importante dans la production et l'interprétation des données. Dans ce type de recherche, le chercheur constitue l'un des principaux instruments permettant de recueillir, de comprendre et d'interpréter les données (De Ketele & Maroy, 2006). Cette caractéristique implique de reconnaître que le regard porté sur le terrain influence inévitablement, au moins en partie, la manière dont les données sont comprises et analysées.

Au cours de la recherche, une attention régulière a été portée à la manière dont les entretiens étaient conduits afin de vérifier que les questions posées permettaient réellement aux enseignants d'exprimer leurs représentations et de rendre compte de leurs expériences. Dès les premiers échanges, certaines questions ont suscité des réponses plus développées que d'autres, tandis que quelques formulations conduisaient à des réponses plus brèves ou plus éloignées de l'objet étudié, ce qui a amené à ajuster légèrement le guide d'entretien afin de faciliter les échanges et de mieux les centrer sur les dimensions importantes pour la recherche.

Cette vigilance s'est poursuivie lors de l'analyse, au cours de laquelle le parcours professionnel, le contexte de travail et les expériences rapportées par les enseignants ont été pris en compte pour mieux comprendre le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, les significations attribuées aux expériences étant notamment liées à l'histoire de chacun (Barbier, 2006). Les entretiens ont donc été considérés comme différentes manières de comprendre une même pratique professionnelle plutôt que comme le reflet d'une réalité unique, ce qui a conduit à examiner avec attention les écarts entre les discours et à envisager que certaines différences, d'abord perçues

comme des contradictions, puissent plutôt correspondre à des manières différentes d'interpréter des situations relativement proches.

- **Limites de la recherche**

Comme toute recherche, ce travail présente certaines limites qu'il paraît important de reconnaître. La première concerne le nombre d'entretiens réalisés. Dans le cadre d'un mémoire, les contraintes de temps rendaient difficile l'élargissement de l'échantillon jusqu'à atteindre une saturation complète des données. Il est donc possible que d'autres entretiens aient permis de faire apparaître certaines nuances qui n'ont pas émergé ici. Cette limite n'invalide pas les résultats obtenus, mais elle invite à les considérer avec prudence.

Une autre limite concerne les particularités propres aux enseignants rencontrés. Les parcours professionnels, les contextes d'exercice ou encore certaines expériences personnelles pouvaient parfois influencer les discours recueillis. Dans quelques situations, cela rendait l'interprétation moins évidente qu'elle ne pouvait paraître lors d'une première lecture des entretiens.

Enfin, cette recherche accorde une place relativement limitée aux éléments non verbaux observés pendant les entretiens. L'analyse s'est principalement appuyée sur les retranscriptions des échanges. Pourtant, certains éléments observés au moment des rencontres auraient probablement apporté un éclairage complémentaire sur les propos recueillis. Des notes avaient été prises afin de garder une trace de ces observations, mais elles ont été moins utilisées que les verbatim au cours de l'analyse. L'analyse de ces dernières aurait sans doute permis d'apporter un regard plus nuancé sur plusieurs éléments avancés par les répondants.

- **Critères de rigueur et de validité**

Malgré ces limites, plusieurs précautions ont été prises afin de renforcer la rigueur de la démarche. Les premiers entretiens ont notamment joué un rôle important dans l'ajustement du guide d'entretien. Ils ont permis de vérifier la compréhension de certaines questions et d'identifier celles qui suscitaient les réponses les plus riches au regard de l'objet étudié.

La qualité de l'analyse repose également sur la diversité des contextes professionnels représentés au sein de l'échantillon. Dans le cadre de cette recherche, le choix de rencontrer des enseignants exerçant dans différents établissements scolaires a donné la possibilité de recueillir des témoignages d'expériences de travail variées. Ainsi, au cours des entretiens, bien que certains éléments de réponse communs se soient retrouvés d'un discours à l'autre, d'autres éléments semblaient davantage liés aux parcours et contextes professionnels des répondants. Ces derniers ont offert la possibilité d'offrir plusieurs angles de vue pour appréhender l'objet étudié et ainsi en affiner peu à peu sa compréhension.

La diversité des parcours et des contextes professionnels représentés dans l'échantillon a permis de confronter plusieurs points de vue sur un même objet de recherche et de mieux rendre compte des différentes manières dont les enseignants comprennent leur pratique. Le retour régulier aux données recueillies au cours de l'analyse a également permis de vérifier que les interprétations proposées restaient fondées sur les propos des participants et de préserver ainsi une analyse aussi fidèle que possible à la diversité des expériences et des représentations exprimées.

Partie 3 : Analyse, interprétation et discussion des résultats

La revue de littérature a montré que les relations entre le philosophe avec les enfants et l'éducation à la citoyenneté sont envisagées selon des conceptions diverses, tant en ce qui concerne les finalités attribuées à la démarche philosophique que la manière dont celle-ci peut contribuer à la formation du citoyen. Si ces débats permettent de mieux comprendre les fondements théoriques du cours de Philosophie et citoyenneté, ils ne renseignent pas sur la manière dont ces finalités sont effectivement interprétées par les maîtres spéciaux chargés de les mettre en œuvre.

Cette partie s'intéresse aux représentations de sept maîtres spéciaux qui enseignent en primaire en Fédération Wallonie Bruxelles. L'analyse thématique du corpus permet d'examiner la manière dont ils comprennent le philosophe avec les enfants et l'éducation à la citoyenneté, puis de voir comment ils relient ces deux dimensions lorsqu'ils parlent de leur travail, afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

Les résultats sont présentés à partir des principaux thèmes dégagés au cours de l'analyse, en partant des tendances qui traversent les entretiens avant de revenir sur les nuances observées d'un participant à l'autre. Les verbatims retenus rendent ces tendances visibles et sont rapprochés du cadre théorique lorsque ce rapprochement aide à comprendre les convergences ou les tensions, tandis que les retranscriptions figurent dans les annexes F à L et que les annexes M et N rassemblent le regroupement transversal des verbatims et la synthèse du codage thématique.

3.1. Les représentations du philosophe

Les représentations que les maîtres spéciaux se construisent du philosophe constituent une clé de lecture essentielle pour comprendre la manière dont ils conçoivent le cours de Philosophie et citoyenneté. En effet, définir ce que signifie « philosophe avec les enfants » revient également à définir les apprentissages recherchés, le rôle attribué à l'enseignant ainsi que la place accordée aux élèves dans la construction de leur réflexion. L'analyse de cette première thématique vise dès lors à comprendre comment les participants donnent sens au philosophe, quelles conceptions émergent de leurs discours et dans quelle mesure celles-ci présentent des points de convergence ou, au contraire, des nuances susceptibles d'éclairer leur manière d'articuler philosophie et éducation à la citoyenneté.

Les entretiens font apparaître une proximité assez nette entre les façons dont les participants parlent du philosophe. Plusieurs exigences reviennent régulièrement dans leurs propos, notamment le fait de questionner, de justifier une idée, d'accepter le désaccord et de pouvoir revenir sur son propre jugement, même si chacun ne leur accorde pas exactement la même importance.

Les différences deviennent surtout visibles lorsque les enseignants racontent ce qui se passe en classe, car certains décrivent directement les opérations de pensée qu'ils cherchent à faire travailler alors que d'autres parlent d'abord des conditions nécessaires à la discussion ou des effets recherchés. Ces écarts renvoient surtout à des priorités différentes dans leur manière de parler du philosophe et ne font pas apparaître des conceptions générales réellement opposées.

Trois aspects reviennent de manière suffisamment régulière pour organiser la lecture du corpus, à savoir les finalités attribuées au philosophe, les opérations intellectuelles mobilisées et les critères utilisés pour distinguer une discussion philosophique d'un simple échange d'avis. L'autonomie, l'esprit critique et la justification occupent une place importante dans les sept entretiens, alors que la conceptualisation est moins souvent formulée de manière explicite, comme le montrent également les annexes M1 et N1.

L'un des premiers constats concerne le statut accordé à l'opinion. Les participants ne considèrent pas qu'une séance devient philosophique dès lors que les élèves peuvent s'exprimer. La parole personnelle constitue un point de départ qui doit être questionné, confronté à d'autres points de vue et susceptible d'évoluer. Le participant 3 décrit ainsi une réflexion collective portant sur des questions sans réponse immédiate :

« Pour moi, c'est permettre aux enfants de réfléchir ensemble à des grandes questions. Par exemple, des questions telles que : C'est quoi la liberté ?, C'est quoi l'amour ?, C'est quoi vivre ? Enfin voilà, un peu dans ce style-là. Donc réfléchir ensemble à tout ça, puis chercher du sens et construire ses pensées plutôt que simplement donner notre avis. »

(Participant 3, E3 – I16, lignes 159-162)

Cet extrait réunit trois traits présents dans presque tout le corpus : l'ouverture des questions, la recherche collective et la construction progressive de la pensée. L'opinion n'est pas écartée, mais transformée en objet de réflexion.

Le développement de l'esprit critique constitue la finalité la plus partagée. Selon les participants, il s'agit de prendre du recul, de nuancer, de vérifier une information ou de ne pas suivre une affirmation « tête baissée ». Le participant 4 relie cette capacité à l'examen de ce qui convient réellement à l'élève :

« L'esprit critique car, pour moi, c'est quelque chose d'important. Les élèves doivent pouvoir prendre du recul et se poser les questions suivantes : « Est-ce que ça me convient ? », « Est-ce que je me sens bien avec cette idée ? », « Est-ce que je suis à l'aise ? » et ne pas foncer droit devant parce qu'on leur dit de foncer, quoi. »

(Participant 4, E4 – I13, lignes 142-145)

Dans cet extrait, l'esprit critique renvoie à la capacité de prendre du recul face à une idée et de ne pas l'accepter automatiquement parce qu'elle vient d'un adulte, d'un groupe ou d'une source d'information. Le philosophe aide ainsi l'élève à examiner ce qui lui est proposé, à comparer les informations et à construire progressivement son propre jugement.

Dans les entretiens, le questionnement et l'argumentation sont les opérations que les participants nomment le plus facilement, tandis que la problématisation apparaît surtout lorsqu'un support conduit les élèves à examiner une question. La conceptualisation est évoquée par trois participants et reste donc moins présente dans leurs propos, sans que l'on puisse affirmer qu'elle est absente des séances puisqu'elle est peut être simplement plus difficile à mettre en mots.

Le rapport au point de vue d'autrui constitue un autre critère. Le thème abordé ne suffit pas à rendre la discussion philosophique. Elle doit permettre d'entendre une idée différente, de la prendre au sérieux et, éventuellement, de revoir sa position. Le

participant 2 fonde précisément sur ce critère la distinction avec un échange d'opinions :

« Pour moi, dans un échange d'opinion, il n'y a pas de développement réflexif car chacun reste campé sur sa propre opinion, qu'il tente de faire adopter par les autres. Et dans une discussion philosophique, rien n'est jamais fixé et on aperçoit une réelle évolution des idées au regard des échanges qui vont être produits dans la discussion. »

(Participant 2, E2 – I19, lignes 177-180)

Le critère n'est donc ni l'accord final ni la seule courtoisie. Il réside dans la transformation possible du jugement. Les participants 5, 6 et 7 formulent une idée proche lorsqu'ils décrivent la pensée d'autrui comme une ressource plutôt que comme une menace.

La proximité des discours ne signifie pas que les participants définissent tous le philosopher avec la même précision. Ils expliquent souvent plus facilement leurs repères lorsqu'ils racontent une séance, une relance ou un changement de position chez un élève que lorsqu'ils doivent proposer une définition générale, et leurs propos associent régulièrement exigence argumentative, autonomie, écoute et respect.

Cette manière de parler du philosopher peut aussi varier à l'intérieur d'un même entretien, selon que la question conduit l'enseignant à évoquer le raisonnement de l'élève ou les conditions nécessaires à la parole. Le philosopher apparaît alors comme un ensemble de repères professionnels mobilisés selon les situations de classe, avec des degrés d'explicitation variables.

Dans l'ensemble, les participants accordent une place centrale à l'activité intellectuelle de l'élève lorsqu'ils décrivent le philosopher, tandis que la transmission de doctrines occupe peu de place dans leurs définitions spontanées. Le questionnement, l'examen critique, la recherche collective et l'autonomie rappellent la communauté de recherche, dans laquelle l'écoute, la reformulation et le désaccord raisonné participent à l'avancée de la réflexion (Lipman, 1976 ; Herla, 2018 ; Blond Rzewuski, 2018).

La proximité avec les opérations proposées par Tozzi est nette, mais partielle. L'argumentation et la problématisation sont aisément repérables, tandis que la conceptualisation est moins souvent nommée. Les entretiens montrent ainsi une appropriation sélective des opérations les plus visibles dans l'échange oral et dans l'évolution des raisonnements (Tozzi, 2007, 2008 ; Herla, 2015, 2018).

Les participants se situent enfin plus près d'une conception réflexive que d'une conception centrée sur la transmission d'un patrimoine philosophique. Aucun ne place la connaissance des auteurs ou des doctrines au cœur de sa définition. Cela n'exclut pas ces savoirs des pratiques, mais confirme que le critère principal réside dans l'activité de l'élève. Les représentations restent néanmoins hybrides, puisque rigueur argumentative et clarification se combinent avec l'expérience, le dialogue et la recherche de sens (Herla, 2016 ; Jeanmart, 2020).

Un socle commun se dégage des entretiens autour de la mise en question, de la justification, de la confrontation respectueuse des points de vue et de la possibilité de faire évoluer son jugement. Les participants parlent toutefois avec davantage de précision des finalités recherchées et des conditions relationnelles de la discussion

que du travail de conceptualisation, ce qui invite à rester attentif à la manière dont les notions sont clarifiées.

La première hypothèse est donc partiellement confirmée et surtout nuancée : les participants présentent moins de conceptions générales divergentes qu'attendu, mais ils se distinguent par les dimensions qu'ils explicitent, par les critères auxquels ils donnent priorité et par la manière dont ils traduisent cette représentation dans leurs pratiques.

Au terme de cette première analyse, le philosophe est principalement décrit comme une pratique réflexive et collective qui doit aider l'élève à développer son autonomie et son esprit critique. Cette conception accorde une place importante au questionnement, à la justification et à la révision du jugement, puis conduit à examiner les significations attribuées à la citoyenneté afin de comprendre vers quelles finalités cette activité est orientée.

3.2. Les représentations de la citoyenneté

Cette section vise à comprendre les significations que les maîtres spéciaux attribuent à l'éducation à la citoyenneté. Cette distinction est décisive, car les mêmes gestes de questionnement peuvent soutenir l'apprentissage des règles, le vivre-ensemble, la participation ou le jugement critique. L'analyse porte donc sur les repères, les valeurs et les capacités associés à la citoyenneté.

Dans les sept entretiens, la citoyenneté associe un cadre commun fondé sur les règles, les droits, le respect et la diversité à l'autonomie, à la responsabilité et à la participation. Les règles ne sont pas rejetées, mais leur compréhension est préférée à l'obéissance sans examen. Les différences concernent surtout la priorité accordée aux repères, au vivre ensemble, à la participation ou au jugement critique (voir annexes M2 et N2).

Un premier ensemble de propos renvoie à l'inscription de l'élève dans un monde commun. Les enseignants rappellent que la liberté individuelle se déploie dans une société organisée par des règles, des lois et des responsabilités. Cette dimension pourrait sembler principalement normative. Pourtant, les discours ne valorisent pas une obéissance sans examen. Le participant 3 insiste précisément sur la recherche du sens des règles :

« Pour moi, l'éducation à la citoyenneté, c'est faire comprendre aux enfants qu'il y a des règles et des normes dans une société. Et ce qui est bien avec le cours de CPC, c'est qu'on discute et on cherche un sens à ces règles et ces normes au lieu de les imposer. »

(Participant 3, E3 – I21, lignes 200-202)

Cet extrait condense une tension structurante du corpus. Les règles n'ont de portée éducative que si l'élève comprend ce qu'elles protègent et peut en discuter les raisons. La citoyenneté engage ainsi un rapport réfléchi à la norme.

Le vivre-ensemble constitue le second noyau du corpus. Tous l'associent au respect et à la tolérance. Cette expression ne se réduit pas à l'absence de conflit. Elle désigne la capacité à vivre avec des personnes différentes, à accepter la pluralité des opinions et des modes de vie, et à reconnaître que chacun doit pouvoir trouver sa place. Le participant 4 formule cette conception de manière particulièrement claire :

« Pour moi, l'éducation à la citoyenneté, ça va plus appartenir à l'ordre du vivre ensemble. C'est d'apprendre comment est-ce qu'on peut vivre ensemble en paix avec la tolérance, avec des valeurs partagées et dans le respect de chacun. Et c'est donc apprendre qu'il y a un ensemble de comportements attendus en société afin de vivre ensemble harmonieusement. »
(Participant 4, E4 – I17, lignes 192-197)

Ce passage relie les valeurs évoquées par le participant aux comportements attendus dans la vie collective, et cette même idée apparaît dans les autres entretiens lorsque les enseignants parlent de l'égalité, de l'inclusion, des stéréotypes, du racisme ou des convictions. Le vivre ensemble est donc présenté comme une manière d'apprendre à vivre avec des différences reconnues tout en maintenant un cadre commun dans lequel chacun doit pouvoir être respecté.

Le jugement et la participation occupent également une place importante dans les entretiens, puisque tous les participants parlent de l'esprit critique et que cinq d'entre eux évoquent aussi l'engagement ou l'exercice démocratique de la parole. Dans leurs propos, l'élève citoyen est ainsi une personne capable de prendre position, de coopérer avec les autres, de participer à un projet et d'examiner les informations auxquelles elle est confrontée.

« Il y a déjà vraiment le côté réflexif et éclairé sur tous les concepts citoyens qu'on va aborder en classe. Oui. Ça c'est vraiment l'essence même du cours et la compétence la plus essentielle. »

(Participant 2, E2 – I64, lignes 702-704)

Cette formulation explique le rapprochement entre citoyenneté et philosopher. Le citoyen ne se définit pas seulement par les règles qu'il respecte, mais aussi par la manière dont il construit son jugement. Dans les autres entretiens, cette dimension prend forme à travers l'actualité, le repérage de fausses informations, l'examen de situations sociales ou des projets collectifs.

La participation prend un sens qui dépasse le simple fait de parler souvent en classe, puisqu'elle suppose de pouvoir entrer dans un échange, soutenir une position, entendre une objection et prendre part à une décision ou à une action commune. Les enseignants décrivent ainsi la citoyenneté comme quelque chose qui s'exerce dans la vie du groupe et qui engage des connaissances, des comportements et une manière de participer aux échanges.

La classe n'est enfin pas considérée comme l'unique lieu d'exercice de la citoyenneté. Six participants évoquent des transferts vers la famille, la cour, les autres cours ou les projets d'école. Cette attente élargit la finalité du cours, mais doit rester interprétée comme une perception enseignante : les entretiens ne permettent pas d'en vérifier systématiquement la durée ni l'étendue.

La représentation issue du corpus combine les principales dimensions présentées dans le cadre théorique. Les règles, droits et responsabilités relèvent d'une citoyenneté juridique et politique ; l'engagement, le débat et les projets d'une citoyenneté participative ; l'esprit critique et le jugement d'une citoyenneté réflexive (Leleux, 2008, 2009, 2018 ; Audigier et al., 1999).

Les résultats confirment aussi le caractère hybride des représentations enseignantes. Aucun participant ne réduit la citoyenneté aux institutions, mais aucun ne l'identifie à une liberté individuelle sans cadre. Repères communs, comportements, réflexion et participation sont associés dans les mêmes discours (Jeanmart, 2020 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Une nuance concerne la place discrète des institutions politiques, des procédures démocratiques et des connaissances juridiques. Les participants parlent en priorité de situations proches de la vie des enfants. Ce choix paraît cohérent avec le niveau primaire, mais il comporte une limite : la citoyenneté peut être rabattue sur les comportements attendus si ses dimensions politiques, conflictuelles et délibératives restent en arrière-plan. La place donnée à l'esprit critique et à la participation permet toutefois de nuancer cette vision, même si elle reste présente.

À partir des entretiens, la citoyenneté enseignée apparaît comme une manière d'apprendre à vivre dans un cadre commun dont les règles peuvent être expliquées, questionnées et parfois discutées selon les situations rencontrées. Pour travailler la coopération, la prise de parole et la responsabilité, les enseignants s'appuient surtout sur des expériences proches des enfants, comme les relations de classe, les conflits, les différences, les usages des médias ou les projets du quotidien, qui leur permettent d'aborder progressivement des dimensions plus institutionnelles de la citoyenneté.

La deuxième hypothèse doit donc être nuancée, puisque les significations attribuées à la citoyenneté diffèrent surtout par l'importance que les participants accordent à ses différentes dimensions. Au-delà de ces variations, leurs propos font apparaître des repères largement partagés autour du vivre ensemble, de la responsabilité, de l'autonomie et du jugement critique, ce qui montre une proximité entre leurs conceptions plus importante que celle envisagée au début de la recherche.

Pour les maîtres spéciaux interrogés, apprendre la citoyenneté revient ainsi à apprendre à vivre dans un cadre commun tout en étant capable d'en comprendre les raisons et de réfléchir à ce qu'il implique dans les relations avec les autres. Examiner une règle ou une information, écouter un désaccord et participer à une décision demandent de prendre du recul, de justifier son point de vue et de dialoguer avec autrui, autant de capacités qui se retrouvent dans leur manière de décrire le philosophe et qui permettent de comprendre pourquoi les deux dimensions du cours sont régulièrement rapprochées dans leurs discours.

3.3. Les liens entre philosophie et citoyenneté

Cette section vise à comprendre comment les participants relient les conceptions analysées précédemment. L'analyse porte sur ce que la démarche philosophique change dans le traitement des finalités citoyennes, mais aussi sur les situations où les deux dimensions sont dissociées. Ce passage des définitions aux choix de classe se situe au cœur de la question de recherche.

Les sept participants accordent une fonction citoyenne au questionnement, à la confrontation des points de vue et à la justification, qu'ils associent à une meilleure compréhension des règles et des enjeux collectifs. Cinq parlent explicitement de complémentarité ou d'interdépendance entre philosophie et citoyenneté, ce qui confirme la place importante de ce rapprochement dans le corpus, comme le montrent les annexes M3 et N3.

Cette articulation varie selon les situations décrites, notamment en fonction du thème, de l'âge des élèves, de leurs ressources langagières et du temps disponible. Plusieurs participants disent traiter certains apprentissages citoyens de manière plus directe et le participant 1 explique qu'il privilégie parfois la citoyenneté lorsqu'elle lui paraît plus concrète et plus accessible.

Dans les pratiques rapportées, une question, un album, un dilemme ou une situation vécue peut ouvrir l'échange ; l'enseignant relance ensuite et régule. Les participants y associent des progrès d'argumentation, de nuance, d'écoute et d'autonomie, sans que ces effets déclarés puissent être objectivés ici (voir annexes M4, M8, M9 et N4, N8, N9).

La première forme d'articulation peut être qualifiée d'intégrée. Dans cette conception, la réflexion philosophique n'est pas une activité ajoutée avant ou après la citoyenneté ; elle constitue la manière même d'aborder les règles, les valeurs et les problèmes collectifs. Le participant 5 l'exprime en décrivant un mouvement où les normes sont d'abord questionnées et discutées :

« Oui c'est très clair pour moi. Dans le cours de CPC, l'un ne va pas sans l'autre. On y transmet des valeurs et règles citoyennes aux enfants, mais avant ça, on les questionne, on les discute, on réfléchit à leur bien-fondé. Donc, d'abord on philosophe, pour ensuite on s'éduquer à la citoyenneté. Ce n'est pas l'un d'un côté, l'autre de l'autre. »

(Participant 5, E5 – I39, lignes 537-542)

L'extrait rend visible une articulation étroite, mais aussi séquentielle : la philosophie prépare la compréhension de ce qui sera ensuite investi comme repère citoyen. D'autres participants parlent de « donner du sens », de comprendre l'intérêt d'une règle ou de former un citoyen réflexif. La démarche philosophique est ainsi surtout envisagée comme un levier d'appropriation de la citoyenneté.

Une deuxième forme d'articulation dépend davantage du contenu. Le harcèlement, la justice, les règles, la liberté ou l'égalité se prêtent facilement au croisement des deux dimensions. À l'inverse, certaines questions sont jugées principalement philosophiques et des apprentissages très concrets peuvent être traités directement sous l'angle citoyen. Le participant 4 refuse ainsi de considérer que toute éducation citoyenne exige une démarche philosophique complète :

« Je ne comprends pas la partie de la phrase « via la démarche philosophique », parce qu'encore une fois, on peut avoir un sujet citoyen sans pour autant mener toute une démarche philosophique derrière. »

(Participant 4, E4 – I39, lignes 454-456)

Ce point de vue ne nie pas l'intérêt du philosophe ; il en limite la nécessité. Un repère peut être présenté directement, puis discuté lorsqu'il devient problématique. Ce choix dépend de l'âge, du langage et du groupe. Un même enseignant peut donc ouvrir une enquête longue dans une classe et guider fortement une autre. Cette adaptation facilite l'accès, mais peut réduire la portée philosophique.

La forme même de la discussion participe au rapprochement entre philosophie et citoyenneté, car le respect des tours de parole, l'écoute et la justification du désaccord donnent aux élèves l'occasion d'expérimenter certaines exigences de la

délibération. Les progrès évoqués par les enseignants doivent toutefois être compris comme des effets perçus et ne permettent pas d'établir une relation causale.

Les pratiques décrites par les participants renvoient à un élève qui apprend à expliquer sa position, à écouter une objection et à tenir compte des autres membres du groupe. Dans ces situations, le raisonnement, l'acceptation de plusieurs points de vue et la responsabilité dans la prise de parole sont donc étroitement liés.

La difficulté la plus clairement exprimée concerne l'équilibre entre la liberté de jugement des élèves et l'existence de repères communs, car les enseignants souhaitent leur permettre d'examiner les normes sans les conduire vers une réponse déjà attendue. Ils rappellent cependant leur responsabilité éducative lorsque certaines paroles sont discriminatoires ou contraires au droit et considèrent alors qu'elles ne peuvent pas être traitées comme de simples opinions, comme l'explique le participant 5 dans l'extrait suivant.

« C'est difficile parce qu'il y a la libre pensée échangée et la transmission des repères citoyens et parfois, ça rentre un peu en contradiction. C'est contradictoire parce qu'on dit aux enfants qu'ils doivent être libres de penser, mais qu'à la fois ils vivent dans une société dans laquelle on attend certains comportements d'eux et c'est donc important qu'ils aient des repères pour ça. »
(Participant 5, E5 – I35, lignes 472-476)

Cette tension occupe une place importante dans le cours puisque la démarche philosophique doit permettre aux élèves d'exprimer un désaccord, alors que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas ignorer des principes comme la dignité, l'égalité ou l'interdiction des discriminations. Les participants cherchent donc à préserver le respect de la personne tout en laissant les arguments être discutés et ils s'appuient sur le droit lorsqu'une limite est dépassée.

L'analyse des entretiens fait apparaître trois manières de relier la philosophie et la citoyenneté selon les situations décrites par les participants, avec une articulation intégrée lorsque le questionnement porte directement sur l'enjeu citoyen, une articulation séquentielle lorsqu'il prépare la compréhension d'un repère ou une action et une articulation différenciée lorsque les deux dimensions sont travaillées séparément selon l'objectif poursuivi. Ces trois formes ont été construites à partir du corpus pour rendre compte des pratiques rapportées et ne correspondent pas à des profils fixes, puisqu'un même enseignant peut en mobiliser plusieurs selon la situation qu'il décrit.

La tendance majoritaire rejoint la logique officielle du cours : le philosophe y constitue une démarche privilégiée pour éclairer les enjeux citoyens, tandis que la citoyenneté donne un horizon éducatif à la réflexion. Les participants reprennent cette orientation lorsqu'ils expliquent que la discussion aide à comprendre une règle, confronter des valeurs et construire un jugement autonome (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2022 ; Leleux, 2018).

Les pratiques rapportées convergent aussi avec l'idée que la discussion philosophique peut constituer une expérience de la démocratie. Dans les descriptions des participants, l'écoute, la justification, le désaccord et la recherche collective associent des habiletés intellectuelles à des formes de coopération et de délibération. La posture d'accompagnement place alors l'élève non comme simple destinataire de la

norme, mais comme participant à l'élaboration de son sens (Lipman, 1976 ; Leleux, 2009, 2014 ; Blond-Rzewuski, 2018).

Le référentiel fournit une orientation générale pour relier philosophie et citoyenneté, tout en laissant aux enseignants une marge importante lorsqu'ils doivent décider de poursuivre une discussion, de transmettre un repère ou d'interrompre un propos. Cette marge permet d'adapter le cours au groupe et contribue aussi à expliquer les interprétations différentes de la formule qui consiste à éduquer à la citoyenneté par la démarche philosophique (Herla, 2020 ; Blond Rzewuski, 2018).

Les entretiens montrent que certaines dimensions de l'éducation citoyenne peuvent être travaillées sans passer systématiquement par une discussion philosophique complète. La spécificité du philosopher apparaît surtout lorsque l'enseignant amène les élèves à examiner les raisons, les notions et les conséquences liées à une règle, une valeur ou un problème collectif, ce qui apporte une exigence critique particulière au travail citoyen.

L'articulation décrite par les participants prend forme lorsqu'ils rapportent que les raisons liées à une règle, une valeur ou un problème collectif deviennent des objets de réflexion. La manière de travailler le thème apparaît alors décisive dans leurs discours, tandis que les contraintes de temps, les difficultés langagières ou le sentiment de manquer de formation peuvent les conduire à décrire des apprentissages plus directement guidés. Cette précision est importante puisque les entretiens donnent accès aux représentations et aux pratiques déclarées, et non à l'observation directe de ce qui se déroule en classe.

La troisième hypothèse est soutenue par les entretiens, tout en demandant à être précisée à la lumière du corpus. Les variations concernent principalement les publics, les thèmes, les contraintes de la situation et le sentiment de maîtrise des enseignants, alors que leurs conceptions générales de la philosophie et de la citoyenneté présentent davantage de proximité.

Les conceptions du philosopher influencent la manière dont les finalités citoyennes sont travaillées dans les situations rapportées par les participants. Lorsque le questionnement, la justification et la possibilité de revoir son jugement occupent une place importante, la citoyenneté est davantage abordée par la compréhension des normes et la participation à la délibération, tandis que les règles, les comportements ou les projets sont parfois travaillés plus directement lorsque la démarche philosophique paraît difficile à conduire.

3.4. Les conditions de l'articulation entre philosophie et citoyenneté

Les représentations présentées précédemment prennent forme dans des conditions professionnelles qui interviennent dans la manière dont les enseignants disent mettre en œuvre les finalités du cours, notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés pédagogiques, abordent des sujets sensibles ou doivent composer avec le référentiel et les ressources de formation dont ils disposent. L'analyse doit donc tenir compte du temps disponible, des caractéristiques des élèves, de l'environnement institutionnel et du degré de préparation ressenti par les enseignants, puisque ces éléments permettent de mieux comprendre leurs pratiques déclarées ainsi que l'évolution de leur posture professionnelle.

Le cadre sécurisant fait consensus. Il reste difficile à maintenir lorsque la participation est inégale, les ressources langagières limitées, le temps réduit ou le sujet sensible (voir annexes M5 et N5).

Le référentiel est généralement présenté comme un appui qui donne une direction au travail, même si plusieurs participants le trouvent large et parfois difficile à traduire dans des choix précis de séance. L'autonomie facilite l'adaptation aux classes, tandis que plusieurs enseignants jugent leur formation au CPC insuffisante et expliquent construire aussi leurs repères grâce à l'expérience, aux essais, aux échanges entre collègues et à l'autoformation (voir annexes M6, M7, M9 et N6, N7, N9).

Les premières difficultés décrites concernent les conditions concrètes nécessaires à une discussion ouverte, qui demande du temps, des ressources langagières suffisantes et un groupe capable d'écouter les autres. Les maîtres spéciaux rencontrent pourtant des classes très différentes avec peu de périodes et disent recourir aux supports visuels, à la reformulation ou aux petits groupes pour faciliter l'entrée dans l'échange, quitte à guider davantage certaines séances.

Plusieurs participants ont appris par essai-erreur. L'expérience améliore la régulation sans faire disparaître le besoin de formation. Le participant 1 exprime un besoin portant précisément sur l'approfondissement philosophique :

« On n'a jamais acquis toutes les compétences, on apprend tous les jours. L'idée d'une aide, pourquoi pas afin d'apporter quelque chose de nouveau à la discussion. Une personne en aide pourrait, justement, me montrer comment on pourrait rendre la discussion un peu plus dynamique et également me montrer comment aller plus loin dans la philosophie, justement, au niveau des discussions. »

(Participant 1, E1 – I30, lignes 327-331)

La demande ne concerne donc pas seulement de nouvelles activités, mais les critères qui permettent d'approfondir un raisonnement. Les souhaits de formation, d'observation et de partage montrent une professionnalisation encore largement soutenue par les pairs, qui traduisent le référentiel en gestes concrets et discutent les dilemmes du terrain.

Une deuxième difficulté concerne les sujets sensibles, qui mettent en tension neutralité, liberté de parole et protection. Certains sont évités ; d'autres sont maintenus dans un cadre juridique et relationnel renforcé. Le participant 3 illustre ce second choix :

« Lorsque des opinions divergentes ou sensibles émergent, j'essaie de les accueillir comme des occasions d'apprentissage. J'essaie de veiller à rappeler le cadre, le respect et de recentrer les échanges sur l'analyse des arguments plutôt que sur les personnes. Parce que, pour moi, une bonne séance de Philosophie et citoyenneté, c'est une séance où les élèves osent penser par eux-mêmes tout en apprenant à penser avec les autres. »

(Participant 3, E3 – I78, lignes 863-867)

Le cadre posé par l'enseignant semble nécessaire pour permettre aux élèves de s'exprimer librement sans que le désaccord ne se transforme en attaque contre une personne. Lorsqu'un propos discriminatoire, une réaction d'un parent ou une situation sensible apparaît, l'enseignant doit toutefois choisir sur le moment s'il

poursuit l'échange, reformule ce qui a été dit, rappelle le droit ou arrête la discussion, ce qui demande de mobiliser son jugement professionnel.

La souplesse du référentiel permet aux enseignants d'adapter leurs séances aux situations qu'ils rencontrent, mais plusieurs participants expliquent qu'ils manquent encore de repères précis pour travailler l'argumentation, la conceptualisation ou le lien entre les différentes finalités du cours. Cette autonomie peut favoriser la créativité pédagogique, mais elle devient plus difficile à exercer lorsque les enseignants ont peu d'occasions d'échanger avec des collègues afin de comparer leurs manières de faire et leurs critères de qualité.

L'évolution de la posture professionnelle apporte un autre éclairage, puisque plusieurs enseignants racontent avoir progressivement quitté une manière de faire plus transmissive pour accorder davantage de place à l'accompagnement. Le participant 5 relie directement cette évolution à la confiance acquise avec l'expérience et à une plus grande aisance pour laisser les élèves construire leur réflexion.

« Je pense qu'au début, en tant que jeune enseignante, j'étais un peu stressée. Quand on est stressé, on a tendance à être plus dans quelque chose qui est plus rassurant. Qu'est-ce qui est plus rassurant ? Ce que l'on sait, ce qu'on maîtrise. Peut-être qu'avant, j'étais un peu plus dans ce modèle transmissif. Après, en ayant pris un peu plus d'assurance, j'ai déconstruit un peu cette image du professeur transmissif et je suis passée à quelque chose qui est plus accompagnateur, facilitateur. »

(Participant 5, E5 – I53, lignes 709-714)

Cette transformation confirme que les représentations ne précèdent pas toujours la pratique sous une forme stable. Les repères évoluent avec les situations et les échanges professionnels, jusque dans la manière d'exercer l'autorité.

L'organisation matérielle de la discussion ne suffit donc pas, à elle seule, à garantir sa portée philosophique. La confiance, les règles de parole, les relances et l'examen des raisons restent nécessaires pour que l'enfant puisse exercer progressivement une pensée autonome et rigoureuse (Lipman, 1976 ; Tozzi, 2007 ; Herla, 2015).

Le corpus confirme aussi le caractère dynamique des représentations professionnelles : elles orientent les pratiques, tandis que l'expérience les transforme. Le passage vers la facilitation traduit une redéfinition progressive de l'autorité et de la place du savoir (Blond-Rzewuski, 2018 ; Jeanmart, 2020).

Le référentiel fixe l'articulation, mais sa traduction repose sur des choix locaux ; les demandes de formation portent donc sur les critères d'interprétation (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2022 ; Herla, 2020).

L'autonomie laissée aux enseignants facilite les adaptations nécessaires aux groupes et aux situations, tout en laissant certaines difficultés peu balisées lorsqu'elles touchent à la qualité philosophique de la discussion ou à la gestion de tensions sensibles. Les entretiens font ainsi apparaître l'intérêt d'un travail collectif autour de séances concrètes, notamment pour discuter les choix de relance, les limites posées et les critères utilisés pour approfondir la réflexion.

La quatrième hypothèse est partiellement soutenue par le corpus, puisque les parcours, l'expérience et les ressources disponibles semblent surtout agir sur l'aisance professionnelle, les choix d'adaptation et la manière de gérer les difficultés rencontrées. Les conceptions générales du philosophe et de la citoyenneté restent cependant assez proches entre les participants, ce qui ne permet pas d'expliquer leurs représentations uniquement à partir de leurs parcours.

Les finalités citoyennes prennent ainsi forme dans des conditions professionnelles qui facilitent ou compliquent leur mise en œuvre en classe. Une conception réflexive du philosophe peut soutenir une citoyenneté critique lorsque l'enseignant dispose du temps, des outils, d'un cadre de parole suffisamment sécurisant et d'occasions de développer ses repères professionnels.

3.5. Discussion générale

Les résultats apportent une réponse nuancée à la question de recherche, puisque les maîtres spéciaux interrogés associent la contribution de la philosophie à la citoyenneté au fait de transformer les normes, les valeurs et les problèmes collectifs en objets de réflexion. Le questionnement, l'argumentation, la clarification, l'écoute et la possibilité de revoir son jugement sont alors décrits comme des moyens permettant à l'élève de mieux comprendre le monde commun et la place qu'il peut y prendre.

Les entretiens montrent également que les participants ne donnent pas la même place à la démarche philosophique dans tous les apprentissages citoyens. Certains repères, comme la connaissance d'une règle ou l'organisation d'une action, peuvent être travaillés directement, tandis que d'autres situations sont davantage ouvertes au questionnement et à l'examen des raisons.

Dans le corpus, une conception réflexive du philosophe est liée à une citoyenneté qui ne se limite pas au respect des règles, puisque l'élève est aussi amené à comprendre le cadre commun, à prendre position et à agir avec les autres. La citoyenneté donne en même temps un contenu concret au questionnement philosophique en l'inscrivant dans des situations qui concernent la vie collective.

La lecture des quatre hypothèses montre surtout que les résultats conduisent à les préciser plutôt qu'à les confirmer de manière uniforme. Les différences entre les participants concernent principalement l'importance qu'ils accordent aux différentes dimensions du cours, la manière dont ils les expliquent et les choix qu'ils font selon les situations rencontrées en classe.

Tableau 2 : Lecture des hypothèses au regard du corpus

Hypothèse	Dimension	Lecture du corpus
H1	Représentations du philosophe	Partiellement étayée : socle réflexif commun, critères et pratiques variables.
H2	Représentations de la citoyenneté	À nuancer : priorités différentes, mais fond commun de responsabilité et d'esprit critique.
H3	Articulation des deux dimensions	Étayée : articulations intégrées, séquentielles ou différenciées selon les situations.
H4	Parcours et ressources	Partiellement étayée : effets surtout sur l'aisance, l'adaptation et la gestion des tensions.

Les sept participants décrivent régulièrement le philosophe comme une démarche fondée sur l'autonomie, le dialogue et la possibilité de faire évoluer son jugement au cours de la réflexion. Cette proximité montre que plusieurs repères professionnels sont partagés par les participants, même si les données recueillies ne permettent pas de savoir précisément d'où vient ce fond commun.

Dans le corpus, la citoyenneté est associée aux règles et au vivre ensemble, mais elle comprend aussi le jugement critique, la responsabilité et la participation. Les propos des participants montrent donc une conception qui ne se limite pas à encadrer les comportements des élèves et qui accorde une place importante à la manière dont ils comprennent leur place dans le groupe et apprennent à l'exercer.

Les modalités intégrée, séquentielle et différenciée permettent de décrire plusieurs manières de relier les deux dimensions du cours, parfois au sein du discours d'un même participant. L'articulation apparaît ainsi comme un choix situé qui varie selon les objectifs, les élèves et les contraintes rencontrées.

La professionnalisation décrite dans les entretiens se construit largement dans l'expérience et les échanges avec d'autres enseignants. Elle reste traversée par des choix difficiles autour de l'ouverture du désaccord, du rappel du droit et de l'adaptation aux élèves sans perdre l'exigence philosophique.

La lecture transversale du corpus conduit à déplacer légèrement la question initiale, car le caractère citoyen d'un thème ou la forme extérieure du débat ne suffisent pas à déterminer la contribution du philosophe. Celle-ci dépend du travail mené sur les raisons, les notions et les conséquences des positions, tandis que les situations citoyennes donnent aux élèves des occasions concrètes d'apprendre à penser avec d'autres dans un cadre commun.

Le résultat le plus inattendu tient au niveau de convergence entre les participants, alors que les deux premières hypothèses laissaient envisager davantage de diversité. Les écarts concernent surtout les priorités et le degré d'explicitation, et cette proximité peut être liée à l'existence d'un cadre professionnel partagé ainsi qu'au fait que tous les participants ont suivi une formation spécifique et travaillent dans le même contexte institutionnel, sans que le corpus permette de généraliser ce constat. Cette convergence ne signifie donc pas une uniformité des pratiques déclarées. Elle montre plutôt qu'un socle de représentations commun peut donner lieu à des choix pédagogiques différents lorsque les enseignants doivent composer avec les caractéristiques du groupe, les contraintes de la séance et leur propre sentiment d'aisance.

Le rapprochement des quatre axes d'analyse montre que les différences entre les participants concernent surtout la manière dont ils disent mettre en œuvre des finalités largement partagées dans les situations professionnelles qu'ils rencontrent. L'âge des élèves, leurs ressources langagières, le temps disponible, la sensibilité du sujet, le sentiment de maîtrise et les ressources de formation interviennent dans la place accordée à la discussion, dans la manière de guider les échanges ou dans le choix de transmettre certains repères plus directement, ce qui montre que l'articulation entre philosophie et citoyenneté se construit aussi à travers les ajustements réalisés par les enseignants en fonction des situations et des possibilités de leurs élèves.

Les effets attribués au cours doivent être lus avec la même prudence, puisque les entretiens renseignent avant tout sur ce que les enseignants disent observer et sur les attentes qu'ils associent à leur travail. Ces données ne permettent donc pas d'établir un effet causal du cours sur les élèves.

Pris ensemble, les résultats permettent de préciser la réponse à la question de recherche, car la philosophie contribue à l'éducation à la citoyenneté lorsqu'elle donne aux élèves des moyens intellectuels pour interroger le monde commun et réfléchir à leur manière de s'y situer. Cette contribution repose sur le questionnement, la justification, la confrontation des points de vue et la possibilité de revoir son jugement, tout en restant dépendante des conditions de classe et des ressources professionnelles disponibles.

Les parcours des participants sont différents, mais ces différences ne conduisent pas à des conceptions générales radicalement distinctes du philosopher ou de la citoyenneté. Leur influence apparaît davantage dans le sentiment d'aisance, la capacité à relancer une discussion, le choix des supports, l'adaptation aux publics et la gestion des tensions, tandis que les essais, les échanges avec les collègues, l'autoformation et les ajustements successifs participent à l'évolution de la posture professionnelle (Blond Rzewuski, 2018 ; Jeanmart, 2020).

La relation à la norme constitue également un résultat important du corpus, car les participants cherchent à faire comprendre les raisons du cadre commun tout en maintenant la possibilité de le questionner. L'élève est ainsi amené à comprendre ce qui organise la vie collective, à examiner les raisons qui soutiennent certaines règles et à construire son jugement dans un espace où les droits d'autrui posent aussi des limites à ce qui peut être dit ou fait.

La conceptualisation reste moins visible dans les entretiens que l'écoute, le respect, le questionnement et l'argumentation, ce qui demande une certaine prudence puisque la recherche porte sur des pratiques déclarées. Cette différence attire néanmoins l'attention sur la profondeur philosophique des échanges, car une discussion peut favoriser l'expression et le pluralisme tout en laissant les notions peu examinées, ce qui invite à distinguer la qualité relationnelle de l'échange et le travail conceptuel qui y est mené (Tozzi, 2007 ; Herla, 2018).

Cette lecture conduit également à préciser la place de la philosophie dans l'éducation à la citoyenneté. Les entretiens ne permettent pas de soutenir que toute activité citoyenne devrait prendre la forme d'une discussion philosophique complète. Ils montrent plutôt que la contribution spécifique du philosopher apparaît lorsque les règles, les valeurs ou les problèmes collectifs deviennent des objets d'examen. La démarche philosophique introduit alors une exigence supplémentaire dans l'apprentissage citoyen puisqu'elle demande de rechercher les raisons d'une position, d'en préciser les notions, d'en envisager les conséquences et d'accepter qu'un jugement puisse évoluer. La différence se situe donc moins dans les thèmes abordés que dans le type de travail intellectuel auquel ils donnent lieu. Cette interprétation rejoint la place accordée au questionnement, à l'argumentation et à la conceptualisation dans la littérature consacrée au philosopher avec les enfants (Tozzi, 2007, 2008 ; Herla, 2015, 2018).

La proximité des conceptions déclarées ne conduit pas à des pratiques rapportées identiques, puisque plusieurs enseignants partagent une même finalité réflexive tout en décrivant des manières différentes de la rendre possible selon l'âge, les ressources

langagières, le temps ou la sensibilité du sujet. Cette variation permet de comprendre qu'un enseignant puisse valoriser l'autonomie du jugement et choisir, dans certaines situations, une transmission plus directe de repères citoyens sans que cela traduise nécessairement une incohérence dans sa manière de concevoir le cours.

Dans ce corpus, la philosophie et la citoyenneté se rejoignent lorsque le questionnement rigoureux et le cadre de parole permettent aux élèves, dans les situations décrites par les participants, de développer à la fois leur autonomie de jugement et leur manière de prendre place dans un monde commun. Cette articulation ne correspond donc pas à l'application d'un seul modèle, mais à des ajustements réalisés par les enseignants selon les situations, notamment lorsqu'ils choisissent le degré d'ouverture de la discussion, le niveau de réflexion attendu et la manière d'assumer leur responsabilité éducative.

Conclusion

Ce mémoire est parti d'une interrogation sur la possibilité d'éduquer à la citoyenneté grâce à la philosophie, avant de la resserrer autour de la manière dont les maîtres spéciaux du primaire donnent sens au cours de Philosophie et citoyenneté et à l'articulation entre ses dimensions philosophique et citoyenne. La revue de littérature a montré que cette articulation ne va pas de soi, puisque le philosophe avec les enfants peut être compris à partir d'exigences intellectuelles, dialogiques et pédagogiques différentes, tandis que la citoyenneté renvoie aux droits et aux responsabilités, à la participation à la vie collective et à l'exercice du jugement critique. Dans le cadre institutionnel de la Fédération Wallonie Bruxelles, ces dimensions sont pourtant appelées à se construire conjointement, la démarche philosophique participant au développement d'une pensée autonome et critique ainsi qu'à la formation citoyenne des élèves (Fédération Wallonie Bruxelles, 2017, 2022 ; Herla, 2020 ; Leleux, 2018).

L'analyse des sept entretiens apporte une première réponse à cette question et fait apparaître davantage de convergences que ce qui avait été envisagé au début de la recherche, puisque les maîtres spéciaux interrogés décrivent principalement le philosopher comme une activité de pensée menée par l'élève qui l'amène à questionner, à justifier ses idées, à écouter celles des autres et à faire évoluer son jugement au cours de la réflexion. Les auteurs et les doctrines philosophiques occupent peu de place dans leurs définitions spontanées, alors que l'autonomie intellectuelle, l'esprit critique et la réflexion avec les autres reviennent régulièrement dans leurs propos et donnent ainsi au philosopher une dimension réflexive centrée sur la construction progressive du jugement dans l'échange avec autrui (Lipman, 1976 ; Tozzi, 2007, 2008 ; Herla, 2015, 2018).

Un résultat mérite toutefois une attention particulière, puisque les enseignants parlent plus facilement du questionnement, de l'argumentation et des conditions relationnelles de la discussion que de la conceptualisation. Cette dernière apparaît moins explicitement dans le corpus, alors qu'elle participe à la clarification des notions et à l'approfondissement du raisonnement. Les entretiens ne permettent pas d'affirmer qu'elle est absente des pratiques, mais sa présence plus discrète invite à distinguer deux exigences qui se rejoignent sans se confondre, celle d'un cadre relationnel permettant la parole et celle d'un travail intellectuel permettant à cette parole de devenir progressivement philosophique. Cette distinction constitue un point important de la recherche, car l'écoute et le respect créent les conditions de la discussion, tandis que la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation en soutiennent l'approfondissement (Tozzi, 2007, 2008 ; Herla, 2015).

Les représentations de la citoyenneté présentent elles aussi plusieurs points communs, puisque les participants évoquent les règles, les droits, la responsabilité, le respect et le vivre ensemble, tout en accordant une place importante à l'autonomie, à l'esprit critique et à la participation. La citoyenneté associe ainsi la compréhension du cadre commun à la capacité d'y prendre part de manière réfléchie, puisque les règles peuvent être comprises à partir des raisons qui les fondent et que la vie collective demande également de participer aux échanges, de tenir compte des désaccords et de contribuer aux décisions communes, ce qui rejoint les dimensions juridique et politique, participative, critique et réflexive de la citoyenneté (Audigier et al., 1999 ; Leleux, 2008, 2009, 2018 ; Blond Rzewuski, 2018).

Le rapprochement de ces résultats permet de préciser ce que signifie éduquer à la citoyenneté grâce à la philosophie dans le cadre de cette recherche. La contribution de la philosophie apparaît lorsque des règles, des valeurs ou des problèmes collectifs deviennent des objets de réflexion et que les élèves sont amenés à en examiner les raisons, à confronter plusieurs manières de les comprendre et à justifier progressivement leur position. La philosophie ne semble donc pas agir sur la citoyenneté par la seule présence d'une discussion en classe, mais par le travail intellectuel que l'enseignant parvient à faire porter sur les questions citoyennes. Cette précision permet d'éviter d'attribuer automatiquement une portée citoyenne à toute activité philosophique ou une portée philosophique à toute discussion consacrée au vivre ensemble, tout en maintenant le lien étroit que les participants établissent entre construction du jugement et participation à une vie commune.

Cette articulation n'apparaît toutefois ni uniforme ni systématique dans les pratiques déclarées. L'analyse a permis de distinguer une articulation intégrée lorsque le questionnement porte directement sur l'enjeu citoyen, une articulation séquentielle lorsque la réflexion prépare la compréhension d'un repère ou d'une action et une articulation différenciée lorsque les deux dimensions sont travaillées séparément selon l'objectif poursuivi. Ces formes ne correspondent pas à des profils fixes et peuvent se retrouver chez un même enseignant selon le thème, l'âge des élèves, leurs ressources langagières, le temps disponible ou l'aisance ressentie dans la conduite de la discussion. L'un des apports du corpus réside ainsi dans cette idée que l'articulation entre philosophie et citoyenneté se construit dans les arbitrages ordinaires du travail enseignant et dépend autant des finalités poursuivies que des conditions permettant de les travailler en classe.

Ce constat conduit à nuancer les quatre hypothèses formulées au terme de la phase exploratoire. Les deux premières anticipaient une diversité plus importante des conceptions du philosopher et de la citoyenneté, alors que les différences concernent surtout les priorités, le degré d'explicitation et leur traduction dans les pratiques. La troisième hypothèse est davantage soutenue, puisque plusieurs manières d'articuler philosophie et citoyenneté apparaissent selon les situations. Enfin, les parcours de formation, les expériences professionnelles et les ressources mobilisées semblent surtout intervenir dans le sentiment de maîtrise, la capacité d'adaptation et la gestion des tensions, sans suffire à expliquer les conceptions générales qui restent relativement proches. Cette convergence constitue un résultat important, tout en devant être interprétée avec prudence puisque les sept participants évoluent dans un cadre institutionnel commun et ont tous reçu une formation spécifique au cours.

Les conditions professionnelles permettent alors de comprendre pourquoi des conceptions relativement proches peuvent donner lieu à des mises en œuvre différentes. Les participants décrivent un enseignement qui demande du temps, des compétences de régulation, un cadre de parole sécurisant et une adaptation des supports ainsi que des relances aux caractéristiques des élèves. Les sujets sensibles rendent cette responsabilité particulièrement visible, puisque l'enseignant doit permettre l'examen du désaccord tout en préservant le respect des personnes et en rappelant le cadre juridique lorsque certaines limites sont franchies. Le référentiel donne une direction commune, mais sa traduction concrète laisse une marge d'interprétation importante, ce qui donne à l'expérience, aux échanges entre collègues et aux ressources construites au fil du métier une place notable dans le développement professionnel (Fédération Wallonie Bruxelles, 2017, 2022 ; Herla, 2020 ; Blond Rzewuski, 2018).

Plusieurs entretiens font d'ailleurs apparaître une évolution vers une posture davantage centrée sur l'accompagnement de la réflexion. Ce déplacement montre que les représentations professionnelles se construisent aussi au contact des situations rencontrées, des difficultés éprouvées et des échanges professionnels. L'expérience semble aider certains enseignants à accepter davantage l'incertitude de la discussion, à guider sans déterminer la réponse attendue et à ajuster leur intervention au cheminement du groupe. Les données suggèrent ainsi une relation réciproque entre représentations et pratiques, les premières orientant l'action tandis que l'expérience contribue progressivement à les préciser ou à les transformer.

La portée de ces résultats reste liée au dispositif de recherche, puisque les sept entretiens permettent d'approfondir la compréhension des représentations et des pratiques déclarées par les participants sans permettre leur généralisation à l'ensemble des maîtres spéciaux, ni l'observation directe de la manière dont les opérations philosophiques sont conduites en classe et de leurs effets sur les élèves. Les évolutions dans l'argumentation, l'écoute, l'autonomie ou la coopération évoquées par les participants doivent ainsi être comprises comme des effets qu'ils attribuent au cours, tandis que la proximité de la chercheuse avec le terrain a facilité la compréhension de certaines situations professionnelles et a demandé, en parallèle, une attention particulière à la manière dont sa position pouvait intervenir dans la collecte et l'interprétation des données (De Ketele & Maroy, 2006 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

Ces limites invitent à prolonger l'enquête par l'observation de séances afin d'examiner plus précisément comment les relances, les reformulations et les règles de parole soutiennent la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Le point de vue des élèves et un suivi de leur évolution permettraient également de mieux distinguer les effets qu'ils attribuent eux-mêmes au cours des transformations observables dans le temps. Enfin, des contextes professionnels et des parcours de formation plus diversifiés permettraient d'examiner si les convergences relevées ici se retrouvent au-delà des sept participants interrogés.

Au terme de ce travail, la question formulée dans le titre peut recevoir une réponse positive, à condition de la rapporter aux données recueillies et aux limites du dispositif. Les points de vue analysés montrent que la philosophie peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté lorsqu'elle conduit les élèves à examiner les raisons qui soutiennent une règle, une valeur ou une position, à confronter leur jugement à celui d'autrui et à accepter que celui-ci puisse évoluer au cours de la réflexion. L'enjeu central qui ressort de cette recherche réside ainsi dans la qualité du passage entre prise de parole, examen des raisons et construction du jugement. C'est dans ce passage que la philosophie semble pouvoir donner une profondeur particulière à l'éducation citoyenne, en faisant de la vie commune un objet de réflexion autant qu'une expérience vécue avec les autres. Philosophier avec les enfants ouvre alors un espace où apprendre à penser par soi-même reste étroitement lié à l'apprentissage d'une pensée construite avec les autres au sein d'un monde commun.

Références bibliographiques

- **Documents institutionnels et référentiels officiels**

Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces [CECP], Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (WBE) & Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants [FELSI]. (2017). *Philosophie et citoyenneté : Programme d'études commun (cycles 2, 3 et 4). Référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne*. Auteur. <https://www.enseignement.be>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Philosophie et citoyenneté – Programme d'études commun. Cycles 2, 3 et 4 : Cadre de référence et cadre pédagogique*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, CECP, FELSI & W-BE.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Administration générale de l'Enseignement. https://enseignement.be/download.php?do_id=17347

UNESCO. (2007). *La philosophie : une école de la liberté*. Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>

- **Références méthodologiques**

Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher* (4^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative. *Revue des sciences de l'éducation*. (28) 1. 23-45.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4 - Hiver), 47-58.

Gouirir, M. (1998). L'observatrice, indigène ou invitée? Enquêter dans un univers familial. *Genèses*, 32, 110-126.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). L'équation intellectuelle du chercheur. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 4e éd. Malakoff: Armand Colin, 121-41.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris : Dunod.

Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. *Hal shs : sciences humaines et sociales*. pp.1-46.
<https://shs.hal.science/halshs-01339474/>

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.

- **Ouvrages scientifiques**

Audigier, F., Costet, J. P., Delattre, M., Demonque, C., Falaize, B., Jachimowicz, M. P., & Pourteau, M. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Barbier, J. M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Editions L'Harmattan. Paris.

Blond-Rzewuski, O. (Dir.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*. Hatier.

Tozzi, M. (dir.) (2007). Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ? De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tozzi.2007.01>.

- **Chapitres d'ouvrages collectifs**

Abel, G. (2008). À l'horizon de la philosophie avec les enfants: la démocratie comme attitude. Dans C. Leleux (dir.). *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 189-205). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 219-249). De Boeck.

Herla, A. (2015). Un cours commun de philosophie comme pratique collective du questionnement. In J. Leclercq (Ed.), *Morale et religions à l'Ecole ? Changeons de paradigme*. Louvain-la-Neuve, Belgium: Presses universitaires de Louvain.

Leleux, C. (2008). Chapitre 10. Éduquer à la citoyenneté par la « Philosophie pour enfants » Dans C. Leleux *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (2^e éd., p. 177-188). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.leleu.2008.01.0177>.

- **Articles scientifiques**

Agostini, M. et Mallet, J. (2013). Apprendre à philosopher à l'école primaire : une « propédeutique philosophique » ? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 181-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0181>.

Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en éducation*, 13. <https://doi.org/10.4000/ree.5219>

Delgrange, Xavier. *La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous*. In: *Revue du droit des religions*, , no.5, p. 107-132 (2018)

Herla, A. (April 2016). Histoire de la philosophie et pratique philosophique : usages fertiles. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 68.

Herla, A. (April 2018). Réflexion : rencontre entre trois didacticiens de la philosophie (France, Suisse, Belgique). *Diotime-l'Agora: Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 76.

Herla, A. (January 2020). Philosophie et citoyenneté : un monstre à deux têtes ? *Diotime-l'Agora: Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 83.

Jeanmart, G. (2020). Philosophie et citoyenneté. Le « borbier » belge. *Diotime*, (83). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/083/007/>

Leleux C. (2009) « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? » – *RFP* 166 (71-87). <http://rfp.revues.org/1271>.

Leleux C. (2014) « Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats » – *RFP* 186 (75-84).

Leleux, C. (2018). Articulations entre philosophie et citoyenneté dans le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) de 6 à 14 ans en Belgique francophone. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62(2), 25-37. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0025>.

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.

Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early child Development and care*, 107(1), 61-70.

Panero, A. (2025). Gregory, M. R., Laverty, M. J. (2023). Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants (traduit par J. Hawken). Vrin, 453 p. Carrefours de l'éducation, 60(2), 260-263. <https://doi.org/10.3917/cdle.060.0260>.

Tisseyre, L. & Wolfs, J.-L. (2025). L'éducation à la citoyenneté en Belgique (partie francophone) : le poids de la « pilarisation ». *Éthique en éducation et en formation*, (18), 12–28. <https://doi.org/10.7202/1121538ar>

Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 224(4), 60-73.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

- **Littérature grise**

Herla, A. (2009). Égalité et émancipation : enjeux politiques de l'éducation à la philosophie. *Site de PhiloCité*.

Metz, M. (2021). L'enfant et la philosophie: de l'enfant-fardeau à l'enfant-citoyen. *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*.

Résumé

Ce mémoire porte sur les représentations que les maîtres spéciaux du primaire en Fédération Wallonie Bruxelles construisent du philosophe avec les enfants et de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours de Philosophie et citoyenneté. Il cherche plus précisément à comprendre le sens qu'ils donnent à ces deux dimensions, la manière dont ils pensent leurs liens et la façon dont cette articulation prend forme dans les pratiques professionnelles qu'ils décrivent, afin de mieux comprendre comment la philosophie peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté (Leleux, 2018 ; Blond Rzewuski, 2018).

La recherche a été menée auprès de sept maîtres spéciaux aux parcours et aux contextes professionnels variés, dans le cadre d'une démarche qualitative fondée sur des entretiens semi directifs et une analyse thématique des données recueillies. L'analyse s'est intéressée à leurs conceptions du philosophe et de la citoyenneté, à la manière dont ils disent relier ces deux dimensions dans leur enseignement ainsi qu'aux conditions professionnelles qu'ils évoquent lorsqu'ils décrivent leur mise en œuvre.

Les résultats font apparaître des représentations plus proches que ce qui avait été envisagé au début de la recherche, puisque les participants associent régulièrement le philosophe au questionnement, à la justification, au dialogue, à l'autonomie intellectuelle et à la possibilité de faire évoluer son jugement, tandis que la citoyenneté est reliée au cadre commun, à la responsabilité, au vivre ensemble, à l'esprit critique et à la participation. Les différences entre les enseignants concernent surtout la manière dont ils disent traduire ces finalités largement partagées dans les situations professionnelles rencontrées, selon l'âge des élèves, leurs ressources langagières, le temps disponible, la sensibilité du sujet, le sentiment de maîtrise et les ressources de formation.

L'analyse montre également que la philosophie peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté lorsque les règles, les valeurs et les questions liées à la vie collective deviennent des sujets de réflexion. Les enseignants décrivent alors une démarche qui amène les élèves à rechercher les raisons qui soutiennent une idée, à écouter des points de vue différents, à justifier leur jugement et à pouvoir le faire évoluer au cours de la discussion. Cette manière de relier philosophie et citoyenneté varie toutefois selon les situations rencontrées, tandis que la conceptualisation occupe une place moins visible dans leurs propos que le questionnement et l'argumentation.

La portée de ces résultats reste liée à un corpus de sept participants et à des pratiques déclarées, ce qui ne permet pas de généraliser les constats à l'ensemble des maîtres spéciaux ni d'observer directement les effets du cours sur les élèves. Des recherches fondées sur l'observation de séances, le point de vue des élèves et des contextes professionnels plus diversifiés permettraient de mieux comprendre comment le questionnement, la conceptualisation et l'argumentation prennent effectivement forme dans les classes et de poursuivre l'étude des conditions dans lesquelles la philosophie peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté.

Références principales

Blond-Rzewuski, O. (Dir.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*. Hatier.

Herla, A. (January 2020). Philosophie et citoyenneté : un monstre à deux têtes ? *Diotime-l'Agora: Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 83.

Leleux, C. (2018). Articulations entre philosophie et citoyenneté dans le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) de 6 à 14 ans en Belgique francophone. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62(2), 25-37. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0025>.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences de l'éducation

Grand-Place, 43 bte L3.02.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/educ