

Philosophie et éducation à la citoyenneté

François GALICHET

Professeur à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Strasbourg
(France)

Dans quelle mesure l'enseignement philosophique contribue-t-il à l'éducation à la citoyenneté ? Il faut, pour répondre à cette question, revenir à l'origine de la philosophie, c'est-à-dire aux grecs, et tenter de ressaisir la signification de celle-ci dans ses relations avec ce qu'on peut appeler, avec J.P Vernant et F. Chatelet, la révolution démocratique grecque.

Argumentation et politique

La rupture avec la société grecque ancienne, hiérarchisée, et le passage à un idéal d'égalité et de symétrie (*isonomia*) conduit à une laïcisation de l'espace politique. L'espace horizontal de l'agora, où se rencontrent les citoyens de toutes les tribus ou *dèmes*, s'oppose à l'espace vertical, religieusement qualifié, de l'acropole. L'ouverture de cet espace va de pair avec l'instauration du débat contradictoire dans les procédures judiciaires, s'opposant à la cérémonie de l'ordalie et aux décisions prises par les dieux ou leurs représentants.

De cette transformation résulte une prééminence de la parole vis-à-vis de tous les autres moyens d'accéder au pouvoir ou de l'exercer.¹ L'argumentation devient, selon l'expression de P. Breton, un « idéal de communication ». L'homme idéal est celui qui parle, discute, argumente (cf Socrate). La démocratie grecque peut supporter toutes les inégalités (économiques, culturelles, sociales) sauf une : l'inégalité devant la parole.

D'où l'invention d'un art nouveau : la rhétorique, entendue comme l'art de convaincre. Aristote notamment distinguera nettement ce qui relève de l'évidence et de la démonstration (domaine de la vérité, qui comprend notamment la logique, les mathématiques, la métaphysique, c'est-à-dire tous les champs de connaissance susceptibles de certitude rigoureuse et irréfutable) ; et ce qui relève du vraisemblable, domaine de la dialectique et de la rhétorique, qui s'appliquent notamment aux domaines éthiques et politiques.

Par suite, *la philosophie se dédouble* ; elle ne saurait se plier à une démarche ou une méthode unique, par exemple celle des sciences mathématiques ; c'est ainsi que la construction et l'écriture de traités comme *La Politique* ou *l'Ethique à Nicomaque* est très différente de celles des grands traités métaphysiques et logiques.

Par là, Aristote s'oppose à Platon, qui considérait que la philosophie n'a et ne saurait avoir qu'un seul modèle : celui de la démonstration mathématique. Or l'enjeu politique et moral de ce débat n'est pas sans importance. Si en effet le modèle de toute démarche philosophique est les mathématiques, ou plus généralement la scientificité, alors le pouvoir appartient de droit au philosophe-sage, qui maîtrise

¹ Cf sur ce point Philippe Breton, *La parole manipulée*, chap. 2 (L'importance de la parole), La Découverte 1997

toutes les connaissances nécessaires pour l'art de gouverner - et d'abord de *se* gouverner. Si en revanche il y a place, dans la philosophie, pour une démarche « probabiliste » et interrogative plutôt que démonstrative, alors tout citoyen pourra participer, à la fois aux discussions philosophiques et au gouvernement, dès lors qu'il maîtrise les règles élémentaires de l'art de convaincre, c'est-à-dire de la rhétorique.

Les enjeux du débat sur la pratique précoce de la philosophie

Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement secondaire français se terminait par une classe dite de « rhétorique ». L'enseignement qui y était dispensé, jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, correspondait en gros à la conception d'Aristote, notamment dans les collèges des jésuites : il était centré sur l'apprentissage de l'argumentation, et avait un caractère à la fois écrit et oral (« tournois », joutes verbales héritières de la « disputatio » médiévale), philosophique et littéraire : la recherche des arguments convaincants y était indissociable de la *mise en forme* de ces arguments, de leur présentation dans le déroulement d'un discours ou d'un dialogue ; l'exigence de rigueur logique (apprentissage des figures du syllogisme) n'était pas séparée de l'exigence *esthétique* d'une prise en compte de l'affectivité et de la sensibilité.

A partir du XIX^{ème} siècle, cette unité va éclater : d'un côté, la rhétorique se « littérarise » en se réduisant à l'étude des « belles lettres » et des figures de style ; d'un autre côté, va peu à peu se mettre en place un enseignement de la philosophie conçu à partir de la double inspiration du positivisme et du rationalisme hégélien - Victor Cousin étant, comme on le sait, à la fois l'introducteur de ce dernier en France et le créateur de la « classe de philosophie ».

La philosophie retrouve alors son statut platonicien de science première, de « mathesis universalis » procédant selon un modèle démonstratif - même si les démonstrations de la raison analytique cèdent la place aux retournements de la raison dialectique. Chez Cousin, l'enseignement philosophique, dispensé en classe « terminale » doit permettre de justifier « rationnellement », pour des adolescents tentés par les idées extrêmes et exposés à toutes les passions de leur âge, les bases de l'ordre social existant.

Le caractère « terminal » de l'enseignement philosophique dans cette optique n'est donc nullement un hasard. La rhétorique, désormais assimilée à une discipline purement littéraire, est désormais placée avant la classe de philosophie, qui intervient comme le savoir absolu dans la phénoménologie hégélienne : à la fois un couronnement, un dépassement et une révélation de la vérité sous-jacente à tous les savoirs précédemment dispensés tout au long du cursus scolaire.

Dans cette optique, la discussion devient secondaire et subordonnée au cours magistral et à la dissertation, qui en constitue la reproduction « en miniature » par l'élève. Peu à peu, de manière récurrente, l'argumentation, chassée des grandes classes, le sera tout autant des autres degrés de l'enseignement. Dès les premiers niveaux de l'école élémentaire, les élèves ne sont pratiquement jamais mis en situation d'argumentation. On leur demande, soit une démarche de type scientifique (démontrer, expérimenter, conclure de manière certaine , etc dans les disciplines scientifiques), soit une démarche « expressive » (raconter, décrire, exprimer des sentiments, dans les disciplines dites littéraires ou artistiques) . En d'autres termes, toute l'école reste marquée par les dichotomies platoniciennes (raison/sensibilité,

connaissance/doxa, etc) qui répriment et oublient le « tertium quid » aristototélien de l'argumentation et de la rhétorique.

Citoyenneté et argumentation

La devise de la République française est , on le sait : « Liberté, égalité; fraternité ». Quelle signification philosophique peut avoir chacun de ces termes ?

1°) Egalité.

Dans l'optique traditionnelle de la citoyenneté dans et par l'instruction (Condorcet , etc.), le savoir est générateur d'égalité. L'idée est qu'un minimum de savoir est nécessaire pour être autonome vis-à-vis des gens même beaucoup plus savants.

Mais aujourd'hui que ce minimum éducatif est , dans une société développée comme la nôtre, pratiquement assuré à tous, le savoir reprend et retrouve une fonction principalement discriminante et inégalitaire. Il redevient , peut-être encore plus qu'avant l'école gratuite et obligatoire, un principe de pouvoir et de domination : dans un monde technologique, le clivage principal est entre, d'une part , les « manipulateurs de symboles », d'autre part, ceux qui sont cantonnés aux tâches manuelles et/ou répétitives.

Il n'est donc qu'en apparence paradoxal d'affirmer que *le principe de « l'égalité citoyenne » aujourd'hui ne peut plus être trouvé dans le savoir, mais dans l'ignorance* . C'est par rapport aux « grandes questions métaphysiques » (la mort, l'origine de l'univers ou de la vie) ou aux « grandes questions de société » (la santé, l'environnement, la justice) que nous sommes tous égaux, quelles que soient nos différences par ailleurs, parce-que nous sommes tous également ignorants. Les plus savants et les plus intelligents n'en savent pas plus que nous sur ces grandes questions, et à la limite *leur savoir n'a pas de poids*, il n'intervient pas directement dans ces « choix fondamentaux » .

Pratiquer la philosophie pour tous dès l'école primaire, c'est donc *mettre en commun nos ignorances* , et par elles, prendre conscience de notre égalité fondamentale qui seule peut justifier l'égalité politique.

2°) Liberté.

Hannah Arendt, dans *Considérations morales*² , distingue, après Kant, pensée et connaissance, raison et intellect. L'intellect (ou l'intelligence) est la capacité à produire des connaissances certaines et vérifiables ; donc à *produire de la nécessité* (déductions logiques ou mathématiques, démonstrations scientifiques, etc.) . Au plan de l'action, il ne peut donc générer que du déterminisme : la science et la technique ne cessent de produire des « impératifs » liés aux lois mêmes de la pensée et du réel. La raison ou la pensée, en revanche, est liée au besoin de comprendre même l'incompréhensible, de connaître même l'inconnaissable. Elle ne peut donc produire que des *croyances* ; mais comme ces croyances , par définition, ne sont ni évidentes, ni nécessaires, elles sont au fondement de la liberté, si l'on entend par là une capacité d'échapper, si peu que ce soit, aux déterminismes.

Au contraire de l'intellect, la pensée ou la raison doit pouvoir être actualisée chez toute personne saine d'esprit, « sans considération pour son érudition ou son ignorance, son intelligence ou sa stupidité »³ . « Kant est presque le seul parmi les philosophes à être gêné par l'opinion courante que la philosophie ne concerne qu'une minorité, précisément pour les conséquences morales qu'implique une

² H. Arendt, *Considérations morales*, Rivages poche 1996.

³ Ibid., p. 33.

telle opinion »⁴ : car la raison est aussi la faculté de distinguer le bien du mal. Or « l'inaptitude à penser n'est pas la stupidité : elle peut s'observer chez des personnes très intelligentes... Il n'est nullement nécessaire d'avoir un coeur mauvais, phénomène assez rare, pour causer de grands maux. Ainsi, en termes kantien, l'on aurait bien besoin de la philosophie, l'exercice de la raison en tant que faculté de la pensée, pour prévenir le mal »⁵.

Il suit de là que « la faculté de penser, distincte de la soif de connaissance, doit être attribuée à tout le monde ; elle ne peut être le privilège de certains »⁶. On le voit, H. Arendt souligne le fait que comme Aristote, Kant oppose à un rationalisme binaire et dichotomique une tripartition qui laisse place, à côté de l'intelligence logique et scientifique, à une pensée procédant par *croyances argumentées*, et par conséquent appelant et impliquant pour ainsi dire consubstantiellement la discussion philosophique pour tous et par tous. L'enseignement ou plutôt la pratique universelle de la philosophie conditionne la possibilité même de la liberté et de la conscience morale. Restreindre la philosophie à un niveau « supérieur », c'est ménager les conditions du mal : la fameuse « spécificité française » de la philosophie en terminale de lycée n'a empêché ni Vichy et les rafles de Vel d'hiv, ni la torture en Algérie - pas plus que la philosophie élitiste de Heidegger n'a fait barrage au nazisme, bien au contraire.

La philosophie ne peut donc restreindre son public sans se renier : il faut choisir Aristote contre Platon, Kant contre Hegel.

3°) Fraternité

Si philosopher, c'est, comme on l'a vu précédemment, se découvrir « fils et filles des mêmes questions fondamentales », sujets aux mêmes angoisses devant la mort, la souffrance ou l'absurdité apparente de la vie, alors la fraternité dont se réclame la citoyenneté ne saurait, elle non plus, se passer de la réflexion philosophique en commun depuis le plus jeune âge. Toute fraternité humaine (et a fortiori civique) ne peut s'enraciner que dans cette « communauté d'ignorance » ; la discussion philosophique entre pairs fait jaillir à la fois l'altérité irrémédiable des croyances et leur commune fragilité, qui rend possible le lien et nourrit la réflexion collective.

Le statut de l'argumentation philosophique aujourd'hui

Vouloir convaincre n'est pas informer autrui du point de vue que l'on a ; ce n'est pas un « échange d'opinions ». C'est vouloir faire changer l'autre et obtenir son adhésion, ou tout au moins sa compréhension. D'où le paradoxe de la parole argumentative :

- d'un côté, elle veut l'adhésion *libre* de l'autre, elle ne saurait se contenter d'un assentiment extorqué par force ou par ruse (mensonge), donc elle fait tout pour respecter et organiser cette liberté d'assentiment sans laquelle le ralliement d'autrui n'a pas de valeur

- mais d'un autre côté, elle veut convaincre, car elle est elle-même convaincue (de la justesse de ses thèses), et elle doit donc poser la *nécessité* absolue de l'adhésion d'autrui.

Le domaine privilégié du « vouloir convaincre » est aujourd'hui ce qu'on appelle le « débat de société » (par exemple peine de mort, avortement,

⁴ Ibid., P. 37.

⁵ Ibid., p. 34.

⁶ Ibid., P. 37.

euthanasie, bioéthique, PACS, etc.). Il se situe entre deux procédés qu'il répudie l'un comme l'autre :

a) d'une part, l'appel à la nécessité démonstrative du raisonnement scientifique (rationalité de type cartésien) : car en ce cas, il développerait des démonstrations irréfutables, mais accessibles seulement aux personnes « compétentes » (un raisonnement scientifique suppose des prérequis) - et il déboucherait ainsi sur une forme de technocratie (le « gouvernement des experts »)

b) d'autre part, l'appel à la séduction, l'esthétisme, le sentiment, l'hédonisme (comme par exemple les messages publicitaires) : car en ce cas, il relèverait de la persuasion plutôt que de l'argumentation, et se réduirait au maniement de techniques de manipulation plus ou moins sophistiquées (cf le *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* de Joule et Beauvois, Presses universitaires de Grenoble, 1987).

La notion d'argumentation nous oblige donc à opérer une distinction capitale entre *l'évident* et le *discutable* : on ne saurait discuter de l'évidence - qu'elle soit scientifique ou affective. Le débat démocratique ne peut , par définition, porter que sur ce qui n'est pas évident.

Le problème de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement philosophique, dans cette optique, n'est pas seulement de faire acquérir les compétences relatives à l'art d'argumenter (rhétorique et dialectique) ; il est aussi de susciter et d'insuffler la *volonté de convaincre* , c'est-à-dire de ne pas se contenter de coexister avec autrui dans l'indifférence et la tolérance mutuelles, ou le simple échange « désintéressé » des opinions que constitue la conversation, mondaine ou non - mais d'éprouver le désaccord d'autrui vis-à-vis de mes propres thèses comme un écart *inadmissible* , une divergence *intolérable* qui exige d'être surmontée en urgence.

En ce sens, il n'est pas exagéré d'affirmer qu'il y a une essence pédagogique de la citoyenneté. Ce qui caractérise la citoyenneté en dernier ressort, ce n'est ni l'allégeance à une loi commune (car cette allégeance existe aussi bien dans des sociétés non démocratiques), ni la primauté de l'intérêt général sur les intérêts particuliers (car le passage de ceux-ci à celui-là ne nous fait pas sortir d'une perspective purement utilitariste incompatible avec la notion de citoyenneté), ni l'exercice en commun du pouvoir (car il y a dans des sociétés non occidentales, notamment africaines, un souci du consensus et de la participation de tous aux décisions qui est pourtant très éloigné de la notion moderne de citoyenneté). Ce qui définit la citoyenneté, c'est le « vouloir convaincre », l'exigence pédagogique qui fait que je ne puis laisser mon concitoyen dans son erreur ou ses errements, et que je dois à moi-même comme à lui-même de le ramener à ce que je considère comme la « saine raison ». La citoyenneté cesse ou dégénère quand cette « volonté de pédagogie » disparaît ou se dégrade en simple « coexistence pacifique » ou « tolérance réciproque » (relativisme, multiculturalisme). Or c'est d'abord dans et par la discussion philosophique que ce « vouloir convaincre » s'actualise.

Le principe de la démocratie est l'idée que le citoyen n'est pas seulement un gouverné, mais aussi un gouvernant en puissance. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté ne doit pas seulement prendre en compte « l'éducation du gouverné » (connaissance et respect de la loi et des institutions), mais aussi « l'éducation du gouvernant ».

Qu'est ce que cela signifie ? Gouverner, c'est se placer du point de vue de la totalité de la communauté. Si seuls les gouvernants se placent de ce point de vue et que les gouvernés ne font que réagir aux décisions qui en découlent, c'est-à-dire défendre leurs intérêts particuliers, il n'y aura jamais de projet alternatif.

Il est donc nécessaire que dès son plus jeune âge, le (futur) citoyen se pose la question : « Qu'est-ce que je ferais si j'étais à la place du gouvernement ? »

Or rien, dans l'éducation scolaire et civique traditionnelle, ne prépare à cela :

- L' instruction (histoire, géographie, français, sciences, etc.) dispense des connaissances et des méthodes, mais n'éduque pas à la prise de décision. On pourrait même dire qu'au contraire l'accumulation des savoirs, la reconnaissance de la complexité du réel, tendent à paralyser l'action et à inhiber la volonté politique d'agir (on le voit particulièrement aujourd'hui)

- les activités dites « socio-éducatives » (foyer, clubs) portent sur des domaines particuliers et généralement « concrets » (photo, danse, théâtre, voyages, etc.) ; elles ne regroupent que les gens intéressés par ces activités et ayant de ce fait entre eux des affinités, au contraire de la citoyenneté qui porte sur le vivre ensemble d'individus qui ne se sont pas choisis (je ne choisis pas mes concitoyens).

- les débats relatifs à la vie de la classe ou de l'établissement, notamment au travers des délégués, placent le plus souvent l'élève en situation revendicative, c'est-à-dire de demande vis-à-vis d'une autorité plus ou moins souveraine .

Ici encore, seul le débat et/ou la réflexion philosophique portant sur les grandes questions métaphysiques, politiques, économiques ou sociales peut mettre, au moins fictivement, les élèves en position de « gouvernants ». C'est pourquoi il convient de distinguer le véritable débat *politique*, où chacun s'efforce de se placer du point de vue du gouvernant et de la totalité, et la simple discussion « corporatiste » où chacun défend ses intérêts, ses conceptions particulières liées à sa classe sociale, à son éducation familiale, etc, c'est-à-dire, en somme, son « droit à la différence ». Dans la pratique, cette distinction est souvent malaisée ; mais elle doit être pour l'enseignant un principe directeur et un critère d'évaluation de la qualité des échanges argumentatifs (une façon intéressante d'amener les élèves à ce dépassement est de les inviter à argumenter pour la position opposée à celle qui serait la leur spontanément).

Principes directeurs d'une éducation à l'argumentation

Aujourd'hui, la restauration d'une véritable didactique du débat philosophique ne va pas sans soulever un certain nombre de difficultés :

a) Problème du choix des thèmes : comment les choisir ? comment les formuler ? Quel degré d'initiative laisser aux élèves ?

b) Problème de l'animation du débat : si c'est le professeur qui l'assume, doit-il être « neutre », se limiter à des interventions « régulatrices » (distribution de la parole, reformulations, etc.) ? Doit-il donner son avis, dénoncer les dérives, poser des questions ?

c) Problème de la participation des élèves : comment contenir les « bavards », les « leaders » qui tendent à monopoliser la parole ? Et inversement inciter les « silencieux » à intervenir ?

d) Problème de la finalité des débats : débattre, oui, mais pourquoi faire ? Simplement pour parler ? En ce cas, il y a risque, à la longue, de lassitude et de scepticisme.

2°) La confrontation à ces difficultés conduit à formuler quelques principes de base d'une « didactique de l'argumentation » :

a) *Le débat doit être préparé* : le thème annoncé à l'avance, et introduit si possible par un document « motivant » (video, etc.). Des groupes peuvent se constituer autour des différentes positions possibles, et se réunir avant le débat pour mettre au point les arguments, rassembler de la documentation (CDI), etc.

b) *Le débat doit être diversifié* , c'est- à- dire varié dans sa forme et ses modalités d'organisation d'une fois sur l'autre pour éviter la monotonie . On peut ainsi alterner débats en grands et en petits groupes, « tables rondes » et « micro baladeur », ou encore utiliser des techniques d'animation comme le Philips 6x6 , le théâtre forum, etc.

c) *Le débat doit être observé* afin de pouvoir faire l'objet d'une exploitation pédagogique, ce qui signifie qu'il doit être soit enregistré (magnétophone, video) afin de pouvoir être repassé et étudié, soit observé par une partie des élèves assumant la fonction d'observateurs (avec l'aide de grilles d'observation).

d) *Le débat doit être analysé* : c'est là une phase capitale où l'on réfléchit sur les différents niveaux d'argumentation, les phénomènes de groupe auxquels il a donné lieu, la signification des non-dits, des omissions, etc.

e) *Le débat doit être, autant que possible, finalisé* , c'est-à-dire déboucher sur l'élaboration de documents permettant d'en garder des traces (article dans le journal du lycée, exposition au CDI ou dans les couloirs de l'établissement, correspondance avec l'extérieur, etc.).

Ce qui signifie que le débat argumentatif doit s'intégrer dans un processus didactique plus large dont il ne constitue qu'une phase, une étape essentielle mais liée à d'autres (acquisition de connaissances, expression personnelle, etc.)

III.- Techniques et outils

L'argumentation développée au cours d'un débat peut être analysé selon différents critères dont les principaux seraient les suivants :

A) Cohérence interne

Il s'agit là du respect des règles logiques de l'argumentation. L'étude des syllogismes , de ce point de vue, est utile pour débusquer les sophismes , déceler les fautes ou les failles d'un raisonnement, les chaînons manquants . On pourra ici s'inspirer de l'ouvrage *Penser par soi-même*, de Michel Tozzi (CRDP de Montpellier, 1996).

B) Les niveaux de pertinence des arguments

En s'inspirant assez librement de la classification de Kohlberg relative aux stades moraux, on pourrait distinguer plusieurs niveaux :

1°) niveau technique (je suis pour parce que ça sert, ça marche, c'est utile, efficace, performant, réalisable / je suis contre parce que c'est

inutile , inefficace, inadapté, dépassé, etc.) : le critère implicite est ici *l'efficacité immédiate et ponctuelle*.

2°) niveau économique (je suis pour parce que c'est gratuit, économique, rentable, d'un excellent rapport qualité-prix, temps-argent, etc. / je suis contre parce que c'est trop coûteux, etc.). Le critère ici est *l'efficacité globale*, à plus ou moins long terme ou à grande échelle, qui peut conduire à relativiser les jugements du niveau précédent.

3°) niveau psycho-affectif (je suis pour parce que c'est sympa, convivial, ça crée un bon climat, une bonne ambiance, de bonnes relations / je suis contre parce que c'est froid, inhumain, glacé, etc.). On se réfère ici au critère du *plaisir et/ou du bonheur, de « l'harmonie »* entendue comme ambiance affective favorable et valable en elle-même.

4°) niveau scientifique (je suis pour parce que c'est vrai, conforme à la réalité, aux faits, aux acquis de la science / je suis contre parce que c'est faux, illusoire, mensonger, trompeur, etc.). Le critère est alors évidemment *la vérité* entendu comme « index sui et falsi ».

5°) niveau socio-politique (je suis pour parce que c'est conforme à la Loi, parce que cela maintient et respecte les règles sociales, l'ordre / je suis contre parce que c'est facteur de désordre, d'anarchie, etc.). Le critère est ici celui d'une *morale « durkheimienne »*, qui privilégie le maintien de l'ordre et de la stabilité sociale (« Law and order ») conçus comme bons en soi.

6°) niveau éthique (je suis pour parce que c'est conforme aux principes universels, aux valeurs fondatrices de l'humanité : droits de l'homme , démocratie, égalité, justice, etc.). On est ici au niveau d'une *morale universaliste et rationnelle* qui transcende tout autre impératif (social, psychologique) et peut conduire à les remettre en cause (cf le « devoir de désobéissance » ou les débats sur le « droit d'ingérence »).

Il est important d'apprendre aux élèves à repérer ces différents niveaux et à les hiérarchiser.

C) Les types d'argument

On s'inspirera ici du *Traité de l'argumentation* de Perelman, dont O. Reboul résume les analyses dans son *Introduction à la rhétorique* (PUF, Que sais-je?). On distinguera notamment les arguments reposant sur :

1°) la déduction (d'une règle ou d'un concept général on tire une conséquence)

2°) la référence à une autorité (« argument d'autorité », l'autorité en question pouvant être religieuse, scientifique, morale, artistique, etc.)

3°) l'analogie (métaphore, comparaison)

4°) la dissociation ou l'opposition de notions (apparence/réalité, moyens/fins, accident/essence, etc.)

5°) l'induction, notamment sous la forme de la référence à un exemple frappant , un cas considéré comme particulièrement « significatif », à partir duquel on édicte une thèse ou une règle générale.

Bien entendu, cette liste n'est pas limitative. En croisant les deux séries de critères, on aboutit à une grille d'analyse qui peut permettre de situer tout argument en fonction de deux axes (l'un « formel », l'autre relatif au contenu ou domaine de pertinence de l'argument) (cf document n° 1). Cette grille peut être utilisée en lycée, l'âge des élèves permettant une certaine capacité d'abstraction et de recul métacognitif.

GRILLE D'ANALYSE DES ARGUMENTS

*Niveau
de l'argument*

Ethique
(valeurs
universelles)

Socio-politique
("Law and order")

Scientifique
(Vérité)

Psychoaffectif
(Bonheur,
plaisir,

harmonie ...)

Economique
(efficacité globale,
utilitarisme)

Technique
(efficacité
ponctuelle)

déduction	autorité	analogie	exemple	opposition
$(A \rightarrow B)$	\underline{A}	$A \cong B$	$a \rightarrow A$	A / B

l'argument

Forme ou type *de*

***Différentes significations possibles de la
citoyenneté***

<i>Paradigme de référence</i>	Famille	Travail	Discussion	Pédagogie
<i>Principe du lien social</i>	Identité, communauté d'appartenance	Efficacité, productivité, communauté de projet	Vérité	Altérité
<i>Champ de référence</i>	Biologique	Socio-juridique	Epistémologique	Métaphysique
<i>Référents philosophiques</i>	Fichte, Hegel (la société comme totalité organique)	Hobbes, Locke (Théories du contrat)	Démocratie grecque, Habermas	Sartre, Levinas
<i>Valeurs civiques dominantes</i>	Fraternité, respect , reconnaissance mutuelle	Coopération, solidarité, participation à l'institution des lois communes	« Ethique de la discussion » (esprit critique, objectivité, rigueur, etc.)	« Ethique pédagogique » (postulat d'éducabilité universelle, volonté d'égalité radicale)
<i>Aspect de l'enseignement philosophique</i>	« Communauté d'ignorance » (s'éprouver fils et filles des mêmes questions)	Se placer du point de vue du gouvernant (point de vue de la totalité et de l'universalité)	Primat de la vérité et de l'objectivité (communauté de recherche)	Prise de conscience de l'altérité radicale (« Comment peut-il penser cela ? »)
<i>Démarche(s) didactique(s) correspondante(s)</i>	Démarches de problématisation (questionnement, etc.)	Conceptualisation ; réflexion sur les principes de la justice	Débat argumentatif	Intérêt et compréhension pour la pensée d'autrui (textes, camarades, etc.)

