spirale

Enseigner la philosophie dans un cadre institutionnel déterminé par un système normatif

Jérôme Hubinont

Dans Spirale - Revue de recherches en éducation 2018/2 N° 62, pages 15 à 24
Éditions Association pour la Recherche en Éducation

ISSN 0994-3722
DOI 10.3917/spir.062.0015

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2018-2-page-15?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Association pour la Recherche en Éducation.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Association pour la Recherche en Education | Telecharge le 19/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.98)

Jérôme HUBINONT

ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE DANS UN CADRE INSTITUTIONNEL DÉTERMINÉ PAR UN SYSTÈME NORMATIF

Résumé : L'enseignement de la philosophie en Belgique a subi d'importantes modifications ces dernières années. Celui-ci se cherche en matière de neutralité. Cette mutation offre une occasion rare de se pencher sur la relation presque toujours conflictuelle entre la philosophie, en tant que remise en question perpétuelle, émancipatrice et les institutions, comme force conservatrice et contraignante. En quoi cette opposition est-elle un obstacle à la formation philosophique ? Peut-on se servir de l'expérience des philosophes passés, puisant dans l'histoire de la philosophie un remède à ses propres maux ?

Mots-clefs : Philosophie, citoyenneté, enseignement, apprentissage, forme scolaire, cadre institutionnel, conflit de loyauté.

INTRODUCTION

Origines de la démarche

En Belgique francophone, les cours dits philosophiques de l'enseignement officiel sont encore à l'heure actuelle associés, soit à une religion particulière, laissée au choix des parents de chaque élève ; soit à la morale non confessionnelle. Cette situation justifiée historiquement fait débat et est en cours d'évolution. Suite à une recommandation de la Cour constitutionnelle, une nouvelle discipline est apparue, dans ce paysage établi depuis plus d'un siècle, en septembre 2016 pour l'enseignement fondamental et 2017 pour l'enseignement secondaire. Nommée « Éducation à la philosophie et la citoyenneté », cette nouvelle discipline scolaire occupe dorénavant une heure par semaine de la grille horaire de chaque élève de l'enseignement officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles[1], voire deux, selon le choix des parents. Souvent intitulé Cours de philosophie et de citoyenneté ou CPC, notamment dans les divers programmes, ce regroupement des matières philosophie et citoyenneté est bâti pour répondre à l'absence, jusqu'à présent, de cours neutre de conviction. Dans ce cadre, ce nouveau cours propose une démarche philosophique au service d'une éducation à la citoyenneté, « il ne s'agit pas de former à la philosophie « en général » et pour elle-même, mais de former à une approche philosophique des enjeux et des pratiques de citoyenneté » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 : 22). À proprement parler, il ne s'agit pas d'un cours de philosophie, mais d'un apprentissage de l'argumentation et d'une formation à la réflexion normative basée sur des outils philosophiques. La dénomination du cours rappelle que le découpage de l'enseignement en disciplines est plus lié à des contingences médiatico-politiques qu'à des préoccupations didactiques et qu'il s'agit d'une construction qui n'a rien de naturelle. L'occasion pour nous de nous pencher sur l'obstacle que constitue la contrainte institutionnelle lorsqu'elle est

[1] Communauté francophone de Belgique.

mise en tension avec les visées émancipatrices des disciplines gravitant autour de la philosophie.

Les objets envisagés par les programmes sont, dans de nombreux cas, communs à tous les cours dits philosophiques de l'enseignement officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles : la société, l'éthique et les différents systèmes politiques ; l'humain, ce qu'il est et ce à quoi il aspire ; mais aussi des sujets de société plus clairement identifiables à des « éducations à » (Fabre, 2014) comme l'écologie, la prévention contre les addictions, la sexualité, etc.

Les cours de religion catholique, par exemple, réfléchissent à ces questions en ayant un cadre de référence théologico-exégétique. Les conclusions ne sont jamais imposées mais restent une norme culturelle explicite. On peut constater une possible opposition entre le cadre institutionnel et le cadre théorique de cette discipline, sans même parler du problème de confondre religion et rationalisme philosophique ; ou du risque de croire que l'on peut répondre à des questions philosophiques avec des réponses religieuses en omettant que leurs natures diffèrent profondément. Là où la philosophie amène à un positionnement reposant sur la raison, la théologie construit les interprétations d'un référent particulier.

Pour les cours de morale laïque, ce sont plutôt des références consensuelles [consensus éthico-politique (Leleux, 2000), Déclaration universelle des droits de l'Homme, Constitution belge…] qui sont considérées comme norme. L'engagement au respect de cette norme est un des objectifs du cours. Le risque étant à la fois de poser une problématique en sachant déjà précisément ce à quoi on devrait aboutir (référents imposés), ce qui s'éloigne de toute démarche scientifique et philosophique ; le savoir au sens philosophique classique est un absolu (inaccessible ?) ; les normes sont de l'ordre de la construction. Il semble donc y avoir le risque de confondre opinion construite et savoir sans envisager correctement la friabilité de toute construction humaine.

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté tente de se départir de cette difficulté en adhérant totalement aux principes énoncés par les décrets définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française (Fédération Wallonie Bruxelles, 1994/2003). L'introduction de son programme insiste sur cette spécificité, « le CPC souscrit pleinement au principe de neutralité. En cela […] il se distingue nettement des cours de religions et de morale non confessionnelle »[2] (FWB, 2017 : 10).Cependant, il indique également que la défense des « droits humains que l'État belge a coulés dans sa Constitution » relève « du cadre juridique que tout enseignant est appelé à enseigner et à promouvoir. » (FWB, 2017 : 11). Ce qui constituerait une *neutralité engagée* (Decharneux, 2010). Ceci pourrait, de prime abord, sembler renvoyer aux mêmes obstacles que ceux du cours de morale. Pourtant, le cours est construit différemment et là où le cours de morale aboutit à un engagement, l'EPC vise à la construction d'opinions raisonnées et argumentables. Les méthodes d'apprentissage glissent vers des dispositifs qui favorisent l'interaction entre les élèves, avec l'enseignant et/ou le monde associatif dans certains cas, ce qui rend compte de la volonté d'aider l'élève à se construire un système de valeurs qui lui est propre, mais avec les autres.

Mise en forme

La tension entre philosophie et institution semble se décliner en deux sous-parties qui, pour la première, pose problème au niveau des dispositifs didactiques ;

[2] À noter que le programme du cours de morale de 2002 affirmait la même chose, en sa troisième page, reprenant *in-extenso* le décret de 1994.

cette difficulté est liée à l'injonction paradoxale de former les esprits par la confrontation d'idées alors même que les élèves ne peuvent être amenés à devoir dévoiler leurs opinions et ne peuvent pas être soumis à l'influence des opinions des autres. La seconde met à mal la posture de l'enseignant et pousse à s'interroger sur les limites des méthodes et des contenus envisagés par les différents référentiels. Puisque le cours de philosophie est défini par le décret qui l'institue comme « émancipateur, développant l'esprit critique et opposé à tout dogmatisme » (FWB, 2015), mais doit se construire face à un référent comme la DUDH et la Constitution belge. Une analyse réflexive de ces objets fait partie de la formation elle-même, mais ils manifestent un positionnement à priori.

Il ne s'agit pas ici de porter un jugement de valeur concernant les cours de philosophie et de citoyenneté en Belgique francophone. Cette recherche ne vise qu'à décrire une difficulté qui nous semble inhérente à l'enseignement de la philosophie et dépeindre cet obstacle avec la plus grande clarté possible. Il n'est pas question ici d'apporter une réponse à cette difficulté, fût-elle même une béquille provisoire.

ÉNONCÉS

Obstacle à la méthode

Dans son ouverture, le programme d'EPC propose une description générale du cours et de son rôle au sein des autres disciplines scolaires : « L'école est un des lieux privilégiés pour amener les élèves, pas à pas, à devenir ces citoyens de demain » (FWB, 2017 : 8). L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a pour objectif de former les élèves à devenir des citoyens ; ce qui n'est, par ailleurs, pas une caractéristique spécifique à ce cours. Ces citoyens sont définis comme responsables et c'est ce vers quoi doit tendre leur apprentissage. Les moyens pour y parvenir sont socioconstructivistes : une construction personnelle, en réaction avec les opinions des autres[3]. « Comme le rappelle cette citation, on ne devient pas un citoyen responsable en un jour, mais on le devient par construction personnelle en se frottant aux autres » (FWB, 2017 : 8). Les méthodes proposées renouvellent les démarches habituelles des cours dits philosophiques en Belgique, avec des approches empruntées à des didacticiens de la philosophie, comme Lipman, Tozzi ou Brenifier. Ces méthodes ne sont pas centrées sur un enseignant autour duquel gravitent des élèves sur lesquels il déverse son savoir, mais axent l'apprentissage sur l'échange d'opinions, la problématisation et l'argumentation. Pourtant le même programme rappelle que la valeur de neutralité propre à l'EPC, « préserve le droit des élèves et de leurs parents à ne pas dévoiler leurs convictions et à ne pas subir l'influence de celles des autres » (FWB, 2017 : 10). Ce qui met au jour, sinon un obstacle, au moins une tension dont il pourrait être intéressant de prendre la mesure.

Cette difficulté apparaît, au premier regard, comme proprement structurelle. Il se pourrait qu'il ne s'agisse que d'une confusion entre conviction et dogme ; d'une assimilation de l'exposition de la diversité culturelle à un prosélytisme redouté par nos sociétés postcoloniales. Ultimement, cela n'éliminerait pas totalement l'obstacle pour autant. Les restrictions posées par le cadre institutionnel amènent la confusion dans les méthodes proposées et l'ombre d'un doute quant à

[3] Notamment le débat et les discussions à visée philosophique.

leur capacité à produire de véritables frictions lors de débats. Peut-on débattre sans tenter de convaincre ou risquer d'être convaincu ? Est-il possible de se confronter et se construire face à des convictions sans qu'elles ne vous influencent ?

Obstacle structurel et schizophrénie de posture

Le nœud de cette seconde tension apparaît dès le début de l'introduction du programme d'EPC, ce dernier définit la philosophie comme « un geste de rupture avec l'opinion » qui encourage à prendre « de la distance avec ce qui peut nous sembler évident : valeurs, convictions, manières de penser et d'argumenter » (FWB, 2017 : 18). En cela, la pratique philosophique est décrite comme détachée de tout système normatif ou de valeurs héritées ; comme un pas de côté pour mieux l'observer, possiblement s'y opposer. Par ailleurs, le principe de neutralité d'EPC ne permet pas de promouvoir ce qui est de l'ordre de la conviction [opinion politique, religieuse ou philosophique (FWB, 2017)] et implique même de n'aborder ces sujets qu'en des termes « qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments des élèves » (FWB, 2017 : 12). Le pan citoyenneté est-il soumis à cette contrainte ? Le programme propose de considérer que « la défense des libertés et des droits fondamentaux, notamment les droits humains que l'État belge a coulés dans sa Constitution, ne relève pas de l'opinion politique » (FWB, 1994/2003). Il serait alors facile de conclure que la défense des libertés, de la DUDH et de la Constitution belge, n'est pas de l'ordre de l'opinion, et serait un « cadre juridique que tout enseignant est appelé à enseigner et à promouvoir » (FWB, 2017 : 11). Mis en forme de cette façon, on arrive à deux écueils. D'abord, le fait de considérer que la défense des droits de l'humain n'est pas de l'ordre de l'opinion est une affirmation ne reposant sur aucune argumentation, ni justifiée théoriquement. L'opinion revêtant ici un caractère subjectif son opposé serait, dans ce contexte, soit une conviction, une valeur, une opinion construite, ce qui s'opposerait au principe de neutralité ; soit une vérité ou un dogme, ce qui s'opposerait aux visées émancipatrices du cours.

D'une part, l'idée de construction d'une certitude, amène à des objections gnoséologiques classiques. Notamment de par la limite qualitative de nos perceptions du réel : le constat que l'on ne peut induire une vérité universelle à partir d'un nombre limité d'observations ; ou encore que l'on ne peut jamais présumer de l'homogénéité du passé et de l'avenir. Plus pragmatiquement, observons qu'il est malaisé d'établir des critères objectifs de validation de ces théories qui ne seraient par ailleurs eux-mêmes sujets aux limites précédemment citées.

D'autre part, l'idée de certitude est contraire à la dynamique du cours lui-même, ceci allant de pair avec un problème quant aux postures que l'enseignant sera amené à adopter. L'une des compétences visées est que l'élève soit capable de « répondre de sa pensée et de ses actes parce qu'ils sont assumés activement comme ce qu'on a choisi et voulu, et qu'ils ne sont pas le simple effet d'un héritage (culturel, social, spirituel, etc.) subi passivement » (FWB, 2017 : 19) ; ce avec quoi il faut concilier la défense et la promotion d'un système normatif particulier. Loin d'être négligeable, cette tension pousse à questionner les circonscriptions des approches de la discipline scolaire philosophie. Ces limites étant essentielles à l'articulation du pan philosophie avec le pan citoyenneté, elles ont été pensées par les rédacteurs des différents programmes. Le premier, reçu en septembre 2016, traite de l'enseignement fondamental et affirme que la philosophie est un outil d'émancipation qui mènerait à « l'exercice de choix conscients et libres, dans le respect de l'égalité en droits et en dignité » (FWB, 2016). Le second, sorti en mai 2017, assume comme un fait établi que la philosophie doit être au service du

pan citoyen, avec un risque possible de ne considérer la philosophie que comme un prête-nom, une caution apportée à un système normatif prédéterminé.

Cette tension entre cadre légal et cadre disciplinaire pourrait de prime abord sembler ne pas être un obstacle pédagogique, mais un énième chipotage philosophique, abstrait, qui n'a en définitive aucune importance dans la réalité. Pourtant, il s'agit d'une double contrainte au sens décrit par l'école de Palo Alto, et qui s'incarne régulièrement dans les débats en classe.

En voici un exemple, à propos de l'avortement. Une partie des enseignants de morale, avant la légalisation de l'avortement[4], s'opposaient au cadre légal en défendant le droit des femmes à disposer de leur corps et ce, y compris en ce qui concerne leur droit de mener une grossesse à terme ; conformément à la demande des milieux laïcs (Cercle d'action laïque, 2015).

Après la dépénalisation de l'avortement, ce sont les enseignants des différentes religions qui avaient à travailler avec un cadre de référence disciplinaire qui s'opposait au cadre de référence institutionnel. Et ceci, tout en étant des objets qui doivent être abordés dans ces disciplines (acrobatiques). Difficile d'imaginer que les enseignants d'EPC auraient été tenus d'adapter leur discours à une législation qui évolue sur la question, défendant à un instant donné une chose, à un autre moment, une autre. Le choix de cet exemple, ne doit rien au hasard, il permet de voir comment les institutions au sens large affectent et sont affectées par cette classe d'objets. En effet, Baudouin 1er, alors roi des Belges avait refusé de signer cette loi, alors que les institutions belges l'y contraignaient. Objectant un cas de conscience, il avait alors créé une polémique en démissionnant de ses fonctions pour une journée, n'entravant ainsi pas le travail démocratique, tout en épargnant sa conscience.

Un second exemple, lorsqu'on aborde l'écologie, l'idée est-elle de faire infléchir un comportement ou de décrire avec objectivité la situation dans l'idée de créer un corpus de savoir, comme décrit dans le programme : « À partir de faits d'actualités (Fukushima, catastrophe de Bhopal en Inde, essais nucléaires, marées noires […]) identifier les conséquences écologiques, culturelles, économiques, sociologiques… et les positions politiques à leur égard » (FWB, 2016) ? Ce qui est demandé à l'enseignant est de faire un constat objectif de la situation. Suivant cette hypothèse, une approche pluridisciplinaire ne serait-elle pas plus appropriée qu'un professeur de philosophie ? De plus, les références bibliographiques renvoient à des associations écologiques comme « goodplanet.be », ce qui semble orienter vers une prise d'engagement plutôt que vers une réflexion objective. D'ailleurs, comment serait reçue une production d'élève climato-sceptique sur le réchauffement de la planète ? La position de l'enseignant dans cette situation est-elle entièrement à remettre à son jugement et son expertise ? Ce positionnement ne crée-t-il pas des tensions en l'enseignant lui-même ?

Référence en matière de gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif belge, *Neutre et engagé* (Decharneux, 2010) prend acte d'un paradoxe entre engagement envers un référent choisi par l'institution et la neutralité ; il propose de concevoir la neutralité comme un rapport aux valeurs et opinions ; et l'engagement en ce qui concerne les normes légales. Le terme *norme* est ici opposé à *valeurs*. Il y a, dès lors, lieu de s'interroger sur la nature de ces normes. Les assimiler tant aux normes légales qu'aux normes sociales serait absurde dans le cadre d'une démarche philosophique visant à une auto-construction normative ; ce serait

[4] Loi du 3 avril 1990.

donner force de loi aux usages et à l'air du temps. Les normes décrites par Wolfs et Decharneux sont bien des normes légales, une base que l'on choisit de considérer, sinon comme objective, au moins comme stable. Pourtant, dans l'introduction précitée, le décret *« neutralité »* (FWB, 1994/2003) parle bien de conviction, ce qui renvoie, de toute évidence, à des normes sociales.

Actualisation et données de terrain

Dans le cadre de mes recherches, j'ai réalisé en mars 2017 et février 2018 des entretiens avec dix professeurs de morale et d'EPC de l'enseignement secondaire inférieur. Les sujets interrogés étaient choisis parmi des enseignants de morale qui avaient fait le choix d'enseigner l'EPC mais n'avaient pas encore pu suivre la formation complémentaire spécifique pour cette discipline. L'échantillon est trop faible pour établir des statistiques convaincantes mais la démarche m'a permis de mettre en évidence deux reconstructions[5] différentes de la neutralité dont parle le programme d'EPC. Confrontés au cadre légal de la neutralité rappelé dans le programme et incluant la préservation du droit des élèves à ne pas subir l'influence des opinions des autres (FWB, 2017 : 10), quatre des enseignants interrogés déclaraient qu'ils envisageaient les opinions dont il est question comme étant des convictions religieuses. Ceci écarterait une partie de la difficulté, mais cette proposition est contraire au décret *« neutralité »* (FWB, 1994/2003), qui mentionne en page 2 que les convictions sujettes à l'application de ce décret sont politiques, philosophiques et religieuses. La moitié des enseignants questionnés reconstruisaient la tension en tant que dilemme et déclaraient que la posture n'est tenable qu'en prenant quelques libertés avec le programme. Parmi ces enseignants, les uns défendaient la liberté totale de penser et d'expression des élèves, bien que cela puisse occasionner des chocs de valeurs et donner possiblement chapitre à des extrémismes de tous ordres ; les autres déclaraient réprimer les idées marginales limitant la liberté d'expression. Les délimitations étant, en définitive, subjectives puisque chaque enseignant analyse la situation en fonction de ses propres paradigmes et se trouve dans l'obligation de trancher selon son expertise. Cette dichotomie aurait tendance à faire douter du bien-fondé de l'association philosophie et citoyenneté. Le découpage en discipline scolaire n'a rien de naturel (Chevallard, 1985/1998) et il serait aisé de supposer que cette association est simplement contrenature, ce serait pourtant négliger un héritage qui rappelle l'importance de cette association, mais également son ambigüité.

Mise en perspective d'un problème
vieux comme le monde des idées

On trouve par exemple chez Cicéron, l'intuition d'une forte implication de la philosophie dans l'exercice de la citoyenneté lorsqu'il affirme dans son ouvrage *De Republica* : « entre la patrie et nous, il ne saurait être convenu qu'elle nous engendre ou nous élève sans attendre de nous que nous fassions rien pour sa subsistance, qu'elle ne travaille à notre bien-être que pour offrir à notre oisiveté un asile sûr, un port tranquille à notre goût du repos. Non, elle doit retenir pour son service une grande partie de nos forces et la plus haute, ce que notre âme, notre esprit, notre intelligence ont de meilleur » (Cicéron, -54/1965). Cette vision de la philosophie met de côté la difficulté de l'association entre philosophie et citoyenneté pour mettre en avant sa nécessité, au moins son rôle de nourrir la cité. Le citoyen ne doit pas soutenir la cité qu'à travers une force de travail et de production, mais

[5] En référence à la notion de conscience disciplinaire, telle que décrite par Reuter (2007).

par l'esprit mis au service d'un « bien » collectif. On trouvera également en Cicéron une âme disposée à se confronter à un système établi, insoumis aux forces conservatrices : « Nous n'écoutons pas les appels à la retraite qui se font entendre pour nous ramener en arrière quand déjà nous avons marché de l'avant ». Car le rôle du philosophe rejoint celui de la société, ils « s'efforcent de rendre la vie plus sûre et plus puissante », soulignant l'utilité du philosophe dans la construction, mais aussi dans la pérenne continuité d'un système normatif. Cependant, lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la philosophie, Cicéron encourage à un conformisme normatif, puisque, citant Xénocrate, il résume l'objet de son enseignement de la philosophie à « apprendre à ses élèves à faire volontairement ce à quoi la loi les contraint ». Cette affirmation permet de livrer quelques interprétations possibles qui donnent différents sens à l'enseignement de la philosophie en lien avec la citoyenneté. Doit-on comprendre que l'enseignant de philosophie, agent de l'État, payé par ce dernier, a pour rôle de conditionner ses élèves à ne désirer que ce qui est conforme aux normes (au moins légales) ? Que l'enseignant a pour vocation de faire comprendre à ses élèves qu'il est préférable de se conformer à la loi, ne serait-ce que par conformisme ou facilité ? Ou encore que l'enseignant de philosophie fait prendre conscience à son élève du bien-fondé des normes préexistantes ? Aucune de ces propositions ne semble être parfaitement en accord avec l'idée d'une philosophie émancipatrice. Cet enseignement ne devrait ni être manipulation, ni conditionnement, ni légitimation normative, et c'est sans doute encore là qu'il faut voir une difficulté. Par ailleurs, ce serait présumer d'un transfert automatique entre ce à quoi on voudrait arriver après problématisation et ce qui sera effectivement dégagé par la réflexion de l'élève, ou encore comment il reconstruira cette discipline.

L'enseignement de la philosophie a depuis ses origines posé un problème de rapport avec les institutions. Le procès de Socrate en -399 illustre les difficultés que rencontre le philosophe enseignant face au délicat problème d'enseigner les méthodes de la philosophie, qui sont potentiellement menaçantes pour l'ordre social. Sa pratique des sciences physiques le poussa (et l'accusation y est directement liée) à substituer à des représentations religieuses, des concepts scientifiques. La tension science/religion n'est certes pas ici l'enjeu, mais la force de résistance des institutions pose toujours problème en ce qui concerne la discipline philosophie. Ajoutons que, sur les marches même du palais où aura lieu son jugement, quelques instants avant son procès, Socrate aurait selon Platon, tenu un dialogue avec Euthyphron (Platon, -395/1998), que nous savons fictif mais néanmoins édifiant sur la nature de la morale. Socrate propose de relativiser la sacralité de la justice humaine, cette dernière étant justifiée par le fait de *plaire aux dieux* et *déplaire aux dieux*. Posant notamment la question de savoir s'il existe en soi quelque chose qui soit bon, il propose de considérer la morale comme quelque chose à construire, pas simplement héritée, ceci faisant écho à nos préoccupations actuelles. L'ouvrage offre plusieurs niveaux de lecture, tiraillés entre la remise en question d'un système normatif hérité, la philosophie comme rupture avec l'opinion et la durabilité offerte par un socle stable d'un système préexistant, la sage observation de la loi. Après avoir amené Euthyphron à l'aporie et à ne pas s'abandonner à des certitudes, Socrate prononcera ces paroles : « Je suis habile malgré moi ; car j'aimerais bien mieux des principes fixes et inébranlables » (Platon, -395/2004).

Pourtant, Socrate choisit de mourir plutôt que d'enfreindre lesdites lois en choisissant l'exil. Ce faisant, il reconnait la nécessité de respecter un système normatif, même imparfait et la primauté de ses convictions sur sa propre existen-

ce. Socrate illustre la difficulté d'enseigner la philosophie mieux que quiconque, bien qu'à des années-lumière des dangers très relatifs des enseignants belges de notre époque, cette mise en perspective historique s'accompagne d'un avertissement, dès les origines, sur la portée subversive de la philosophie. Cette tension ne serait donc pas directement liée au fait d'être associée à la formation citoyenne, mais plus simplement à sa place dans l'institution scolaire, voire à sa place, si tant est qu'elle existe, dans l'enseignement en tant que tel.

Philosophe et transposition didactique

Il est possible que la philosophie porte en elle-même la critique de sa propre transposition en savoir scolaire. Certains ont affirmé l'impossibilité de transmettre la philosophie au sein d'une institution : « les sophistes – premiers enseignants professionnels, dont les professeurs sont les descendants – sont dépeints par Platon en ennemis de la philosophie ; Sextus Empiricus est l'auteur d'un Contre les professeurs […] ; Schopenhauer tient en horreur la philosophie des enseignants ; Cournot voit une aberration dans l'apprentissage « scolaire » de la philosophie… » (Charbonnier, 2013). En effet, le cadre scolaire n'est sans doute pas adéquat à la construction d'une attitude de permanente remise en question de soi, des autres, du monde ; déjà exigeante de part les ancrages dont elle nous amène à nous libérer, mais surtout qui nécessite une complète autonomie exclue par les *formes scolaires* (Vincent, 1996) propres à l'institution.

Pourtant, l'histoire de la philosophie regorge « d'antidotes à ces effets » (Charbonnier, 2013) ou au moins de mises en garde, de critiques, qui pourraient constituer un corpus propédeutique introduisant aux cours de philosophie. Mais les cours de philosophie et de citoyenneté commencent à 6 ans et une telle mise en garde faite à cet âge semble difficile, probablement même, peu souhaitable. Par ailleurs, les auteurs du programme d'EPC ont privilégié, en matière de philosophie, l'acquisition de compétences à la transmission de connaissances, comme un aperçu de différents courants philosophiques où aurait pu être intégrée cette démarche. Cet objet était d'ailleurs envisagé dans le décret *« missions »* (FWB, 2016) : « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ». Fabre, utilise comme sous-titre de son ouvrage *Éduquer pour un monde problématique* (Fabre, 2011), la métaphore de la carte et de la boussole pour parler de l'enseignement de la philosophie. La carte étant l'héritage culturel et l'expérience transmise ; et la boussole, les méthodes de travail en tant qu'elles sont objet d'apprentissage ; l'un et l'autre outils seraient moins efficaces lorsqu'ils ne vont pas de concert. Ce cours qui a été créé notamment pour regrouper les élèves de toutes convictions différentes dans une même classe, pour aborder ensemble le sens qu'ils donneront à leur vie, leurs valeurs et se nourrir des conceptions de chacun dans un esprit de recherche, aurait pu être l'occasion d'offrir à chacun une perspective globale sur les courants de pensée dont nous sommes héritiers. Probablement le cours de philosophie et de citoyenneté est-il trop à l'étroit dans un format d'une seule heure par semaine pour satisfaire pleinement ses ambitions.

EN GUISE DE CONCLUSION

Partant du principe que l'école répond à une demande sociale, à quelle demande répondent les cours de philosophie et de citoyenneté de l'enseignement francophone belge ? Cet objectif est défini par le décret *« missions »* (FWB, 1997) et pourrait être résumé de cette façon : développer équitablement la personne de

chaque élève qui lui est confié, le rendre capable de s'insérer dans la vie sociale et économique, et être un citoyen responsable qui contribue « au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (FWB, 1997), offrir à chacun des chances identiques de réussite quelle que soit son extraction sociale. Bien entendu, tous les points de cette proposition du décret *« missions »* sont poursuivis tant par les disciplines dites philosophiques que par l'EPC, mais comment et à quelles fins ? Tout dépend de la définition que nous mettons derrière le mot citoyen, les finalités d'une société et même les finalités que l'on peut donner à son existence. Pour être un bon citoyen, suffit-il d'être une personne qui vote et qui ne fait pas de mal autour d'elle ? Faut-il aussi qu'elle s'engage dans la vie associative ? Qu'elle fasse du bénévolat ? Qu'elle soit dédiée à son métier et/ou à sa famille ?

Dans tous les cas, il me semble nécessaire de prendre des distances par rapport à deux présupposés sociétaux. D'abord, on ne peut pas partir du principe que l'on a une idée assez claire de ce qu'est un citoyen. Au contraire, comme Diogène parcourant les rues d'Athènes à la recherche de l'Homme de Platon, je cherche un citoyen, mais n'ai trouvé qu'une multitude de citoyens de droit, qui ont loisir de voter et dont chaque individu répond à une définition qui lui est propre.

Ensuite, il est loin d'être évident que l'élève va spontanément adhérer au projet d'une société solidaire, pluriculturelle, s'insérer dans la vie économique et politique, etc. Ceci, à mon sens, constitue une double erreur, d'abord, le transfert automatique des valeurs par l'enseignement est un leurre ; ensuite, si ce transfert automatique s'avérait possible, il relèverait d'un conditionnement plus que d'une éducation.

Jérôme HUBINONT
Univ. Lille, F-59000 Lille, France
Athénée Royal d'Ath

Abstract : The teaching of philosophy in Belgium has undergone significant changes in recent years. This mutation offers a rare opportunity to address the almost always conflictual relationship between philosophy, as a perpetual emancipatory questioning and institutions, as a conservative and constraining force. How is this opposition an obstacle to philosophical class ? Can we use the experience of past philosophers, drawing from the history of philosophy a cure for his own illness ?

Keywords : philosophy, citizenship, teaching, learning, academic form, institutional framework, loyalty conflict.

Bibliographie

Cercle d'action laïque (2015) *L'avortement hors du Code pénal*. https://www.laicite.be/campagne/ivg-hors-du-code-penal/

Charbonnier S. (2013) *Que peut la philosophie ?* Paris : Le Seuil.

Chevallard Y. (1985/1998) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Cicéron (-54/1965) *Des lois*. Paris : Garnier-Flammarion.

Decharneux B. & Wolfs J.-L. (2010) *Neutre et engagé. Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*. Louvain-la-Neuve : EME.

Fabre M. (2011) *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Fabre M. (2014) *« Les « Éducations à » : problématisation et prudence, Éducation et socialisation »* – Cahier du CREFEE 36.
https://journals.openedition.org/edso/875

Fédération Wallonie Bruxelles (1994/2003) *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté français*.
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/18312_000.pdf

Fédération Wallonie Bruxelles (1997/2015) *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf

Fédération Wallonie Bruxelles (2002) *Programme du cours de morale*.
http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=D6%2F46QpYJN8%3D&tabid=632

Fédération WallonieBruxelles (2016) *Programme du cours de philosophie et de citoyenneté cycle 2, 3 et 4 de l'enseignement fondamental v1.0*.
http://felsi.eu/wp-content/uploads/2011/02/Programme-CPC-fondamental-2016.pdf

Fédération WallonieBruxelles (2017) *Programme du cours de philosophie et de citoyenneté 2e et 3e degrés*.
http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/CPC%20-%20Programme%202e%20et%20-3e%20degr%C3%A9s.pdf

Hume D. (1751/2008) *Enquête sur les principes de la morale* (trd. P. Baranger et P. Saltel). Paris : Flammarion.

Leleux C. (2000) *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Platon (-395/1998) *Euthyphron*. Paris : Martel/Librio.

Reuter Y. (2007) *La conscience disciplinaire, présentation d'un concept*. Rennes : PU Rennes.

Vincent G. (dir.) (1996) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.