

Apprendre la philosophie ou apprendre à philosopher ?

L'enseignement de la philosophie dans le secondaire et ses enjeux

Mémoire réalisé par

Terdeuse Pauline

Promoteur(s)

Prof. Olivier Depré

Année académique 2017-2018

Master en philosophie et finalité didactique

Introduction

Dans ce travail : « Apprendre la philosophie ou apprendre à philosopher, L'enseignement de la philosophie dans le secondaire et ses enjeux », il convient dans un premier temps d'explicitier, de replacer le choix de ce sujet dans un contexte général avant d'en énoncer les termes principaux.

Le choix de ce sujet de mémoire s'inscrit très nettement dans une volonté d'actualité de la philosophie et des problématiques qui la touchent. Lorsque ce sujet a été choisi, le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté venait d'être lancé dans le primaire tandis que les discussions étaient encore en cours pour le projet du secondaire. Dans le cadre de mon mémoire en philosophie à finalité didactique, il me semblait essentiel de ne pas passer à côté de cet événement dans l'actualité philosophique afin d'en déterminer à la fois les enjeux et les problématiques. Depuis ce choix du sujet, le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté a été mis en place pendant un an dans les écoles officielles mais la rapidité de sa mise en place ne fait que mettre en lumière les problèmes liés à l'apprentissage de la philosophie dans les classes en Belgique. C'est donc à la fois en tant qu'étudiante en master de philosophie et en tant que future enseignante que nous réalisons ce mémoire afin d'apporter un éclaircissement théorique et pratique aux questions liées à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire.

Cette question purement actuelle est également dans une certaine urgence suite à la situation de la Belgique et aux cours dits philosophiques que sont les cours de morale et de religion. La crise rencontrée il y a quelques années lors de la plainte devant le conseil d'état d'une élève ne voulant pas choisir parmi les cours proposés a remis en question le fonctionnement de ces cours au sein de la Belgique et a forcé à la mise en place d'une alternative rapide.

Celle-ci ne doit pourtant pas esquiver les problématiques et doit au contraire permettre de les relever rapidement afin de trouver des solutions didactiques ou philosophiques qui permettront d'atteindre les objectifs visés par le programme.

Le titre choisi, « Apprendre la philosophie ou apprendre à philosopher » oppose deux expressions essentielles qui seront au cœur de ce travail et qui permettent d'opposer deux visions de l'apprentissage de la philosophie autant que deux résultats dont l'un est plus souhaitable que l'autre dans le cadre du programme où du projet philosophique global. En effet, le programme d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté demande de développer chez l'élève un esprit critique dans le cadre d'un projet philosophique ; l'apprentissage de la philosophie ne saurait être complet sans

l'apprentissage et la maîtrise du philosophe.

La première expression, « apprendre la philosophie » doit être comprise comme l'apprentissage théorique de notions de philosophie qui ne mène qu'à une connaissance érudite de la matière sans être capable de la pratique. La deuxième expression « apprendre à philosopher » s'y oppose puisqu'elle consiste en la pratique du philosophe sans forcément prendre en compte la connaissance théorique de la tradition philosophique.

Cette première expression peut être remise en question comme nous le verrons dans ce travail mais elle permet d'opposer deux situations précises : l'une met le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté en position de succès par rapport à ses objectifs tandis que l'autre le met en position d'échec et remet en question son utilité. La seconde expression peut également être remise en question sur son extrémité qui donne l'impression de l'unique étude de la tradition philosophique mais il n'en est rien car, comme le montrera le travail par la suite, les deux notions vont être extrêmement liées et ne pourront que difficilement s'exprimer l'une sans l'autre dans une poursuite optimale de l'apprentissage de la philosophie.

Le sous-titre : « L'enseignement de la philosophie dans le secondaire et ses enjeux » permet de mettre en lumière notre objectif ainsi que notre cadre de recherche. Bien que nous fassions de temps à autre références à la pratique de la didactique de la philosophie dans d'autres pays ou d'autres niveaux scolaires afin d'en tirer des comparaisons ou exemples qui nous semblent pertinents, le sujet porte essentiellement sur l'apprentissage de la philosophie dans des écoles belges donnant le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté à des élèves du deuxième et troisième degré, soit l'enseignement secondaire supérieur. Nous ne ferons cependant pas de distinction de filières dans ce travail ; il concernera donc autant les filières générales que techniques et professionnelles.

L'autre partie importante du sous-titre concerne les enjeux et il est évident que nous devons expliquer ce que nous entendons par ce terme. En parlant d'enjeux, nous parlons d'une triple dimension. La première dimension est la dimension politique, la seconde, la dimension philosophique et la dernière la dimension didactique. Nous reviendrons sur le choix de ces trois dimensions dans la suite de l'introduction lorsque nous expliciterons notre méthodologie.

La première, la dimension politique va donc prendre des enjeux liés à l'état et à la position donnée à la philosophie dans le pays. Le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté lui a donné un rôle important de développement de l'autonomie et de l'esprit critique et à ce titre, ses enjeux dans le cadre du

développement politique du pays sont énormes.

La seconde, la dimension philosophique comprend les enjeux liés à l'apprentissage de la philosophie pour le développement du projet philosophique global en lui-même dans le cadre de notre société moderne où les sciences naturelles priment mais surtout la question de la possibilité même de l'apprentissage du philosopher par les élèves.

La troisième, la dimension didactique, probablement la plus importante du travail, porte sur les méthodes permettant de développer la maîtrise du philosopher si cela est possible.

Sur ce sujet qu'est la didactique de la philosophie, les recherches sont encore à leurs balbutiements. Les cours de philosophie dans les écoles étant encore peu développés, récents ou principalement en lien avec l'histoire des religions comme nous le verrons par la suite, cette matière s'est peu développée. Seule la France propose depuis de nombreuses années un cours de philosophie qui s'inscrit dans le cadre de l'obtention du baccalauréat et pour lequel de nombreux reproches méthodologiques sont faits régulièrement. A cela, s'ajoute un certain rejet de la philosophie pour la didactique et les sciences de l'éducation en général qui fait de la didactique de la philosophie un domaine mal aimé et peu développé pour l'instant.

Michel Tozzi, à qui nous ferons référence à de multiples reprises durant ce travail, a relevé ces deux problèmes et s'attèle activement au développement d'une didactique de la philosophie depuis de nombreuses années. D'autres philosophes y font référence mais d'avantage comme une façon de pratiquer la philosophie que comme une discipline à part entière. Nous reviendrons sur certains de ces auteurs de la tradition afin de relever les points communs et les divergences.

La façon dont ce travail a été construit, même s'il se centre autour d'une méthode philosophique et d'une réflexion du même ordre, se veut interdisciplinaire. Ce choix s'est rapidement imposé dès le début des recherches suite aux premiers résultats obtenus.

Il est tout d'abord apparu qu'un détour par les sciences de l'éducation et la didactique en plus des matières plus générales de la philosophie était indispensable afin de traiter l'ensemble du problème. Ensuite, les recherches ont également montré que les enjeux et les éléments impliqués dans le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté dépassait largement ce cours et son contenu. Ainsi, la mise en place de celui-ci remet en question le traitement des cours religieux dans les écoles ainsi que leur statut et par là même toute la structure actuelle de l'enseignement belge en réseaux sans compter la remise en question d'une partie des textes de la constitution belge dans

leur relation avec les droits de l'homme.

C'est donc toute la relation de la Belgique avec les religions et leur statut qui est remis en question par la simple existence de ce cours et qui demandera probablement dans les années à venir que l'état redéfinisse le statut des religions et leur place dans l'espace public et dans l'enseignement.

Notre démarche est construite selon une triple approche : historico-politico-juridique, philosophique et didactique.

Tout d'abord, nous commencerons notre travail par une démarche juridique, historique et politique en étant aidé pour cela par les connaissances acquises dans des cours de méthodologie du droit et des cours liées à la philosophie du droit et à la philosophie politique. Nous commencerons donc par un historique juridique du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Son traitement historique ne peut être séparé de son traitement juridique dans les différentes propositions faites par le politique puisque ce cours a été toujours vu comme une réponse juridique à un problème politique dans les différentes propositions qui ont été faites. Cette première étape nous permettra de construire de façon précise les enjeux qui sont liés au cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté tout en le dépassant afin de montrer l'importance de ce cours dans l'avenir de la Belgique et donc l'importance et la pertinence de la question posée dans ce travail.

Ensuite, notre démarche sera historico-philosophique en traitant la problématique à l'aune de l'histoire de la philosophie et de certains de ses représentants choisis pour leurs méthodes, leurs éclaircissements sur le traitement des institutions modernes ou leurs références directes à l'apprentissage de la philosophie et en cherchant en quoi la façon de répondre à cette problématique peut avoir un impact sur le projet même de la philosophie.

La dernière étape de notre démarche sera philosophico-didactique afin d'avoir un regard à la fois didactique et philosophique sur les méthodes d'apprentissage du philosopher dans une démarche critique de la didactique et des structures dans lesquelles nous sommes supposés la pratiquer.

Ainsi, ce travail ne se place pas dans une volonté de définir de façon abstraite et absolue l'apprentissage de la philosophie ou du philosopher à l'aune de la tradition philosophique. Il s'agit de répondre à une problématique extrêmement précise et actuelle qui est celle de la mise en place du cours de la philosophie et la citoyenneté. Ainsi, nous ne souhaitons pas nous inscrire dans une démarche purement philosophique et abstraite qui permettrait de donner une réponse philosophique à un problème philosophique. Nous avons choisi de traiter le sujet dans sa globalité

concrète afin d'essayer d'en avoir une vision dans sa totalité afin de répondre à l'actualité d'une question dans le contexte dans lequel elle se trouve.

En effet, dans notre vision de la philosophie, celle-ci est à étudier avec d'autres disciplines afin de saisir l'entière de la problématique et pas uniquement une version abstraite où la réponse est dans une version idéalisée qui n'est pas forcément facile à mettre en place et ne répond donc pas à la demande immédiate que sont les besoins et les problématiques liées au cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté.

Nous ne ferons d'ailleurs pas d'étude détaillée d'un philosophe dans ce cas, préférant la référence à de nombreux auteurs afin de récupérer dans leurs différentes visions un ensemble comparatif qui pourra nous permettre de dégager une vision générale de l'apprentissage de la philosophie et dans quelles conditions.

Maintenant que les remarques d'ordre méthodologique et de définitions ont été faites, nous allons passer à une présentation détaillée du plan du travail qui a déjà été abordé dans le développement méthodologique.

Le travail se divise en trois parties qui sont les trois parties de la démarche méthodologique. Ainsi, la première partie sera donc une partie historico-politico-juridique. La seconde partie sera proprement philosophique tandis que la dernière partie sera philosophico-didactique. Chacune de ces parties accueillera une conclusion intermédiaire qui permet de résumer l'ensemble des idées et la façon dont cela permet d'avancer dans notre réflexion et dans notre problématique.

La première partie sera divisée en trois chapitres. Le premier chapitre commencera par questionner le lien entre la Constitution belge et l'enseignement de la philosophie afin d'amener à un l'historique de la création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté qui permettra de constituer les enjeux politiques de la création du cours de philosophie. Ensuite, la seconde partie explicitera ces enjeux en questionnant les notions de neutralité, laïcité et sécularisation qui sont au cœur de la problématique pour l'Etat belge. Finalement, nous reviendrons sur le contexte exact qui a amené à la création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté tant dans son urgence politique suite à l'arrêt du conseil d'état, que dans réception médiatique qui ne sera pas sans conséquence pour l'avenir immédiat du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté.

La seconde partie sera également divisée en trois chapitres qui permettront d'organiser l'analyse historique. Ainsi, le premier chapitre concernera la période présocratique ainsi que l'Antiquité. Le deuxième chapitre concernera le Moyen Age, la Renaissance et le Siècle des Lumières tandis que le troisième chapitre reprendra à la fois la période contemporaine et les enjeux pour la philosophie de l'apprentissage

de la philosophie.

La troisième partie de ce travail comprendra lui aussi trois chapitres. Le premier chapitre discutera du rôle de la didactique de la philosophie et des enjeux liés à celle-ci qui pourrait être nécessaire à son application dans le cadre scolaire pour la matière spécifique qu'est la philosophie. Le second chapitre comprendra très concrètement les différentes méthodes qu'un enseignement devra utiliser et connaître afin d'apprendre la pratique du philosophe à ses élèves en évitant les écueils actuels de la pratique de la philosophie en France. Finalement, la dernière partie a été réfléchie dans le cadre de l'agrégation en philosophie à l'UCL. Après discussion avec O. Depré, il était évident que l'agrégation en philosophie telle qu'elle existe actuellement ne permet pas de répondre à la demande du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté. Il est donc important de repenser cette formation afin de s'y adapter et de développer chez les futurs enseignants toutes les compétences qui étaient nécessaires. Ainsi, à la suite de ce mémoire, après avoir exprimé les différents enjeux de l'apprentissage de la philosophie dans différentes orientations, nous avons pu étudier à la lumière de la philosophie et de la didactique les méthodes d'apprentissage du philosophe et avons essayé de construire une ébauche de programme pour les cours propres à l'agrégation en philosophie de l'UCL. Ce programme n'a pas vocation à être extrêmement précis mais plutôt à donner une orientation générale et toutes les notions qui doivent être abordées dans celui-ci afin de fournir aux enseignants une formation complète qui leur permettra d'aborder avec succès le début de leur carrière.

Partie 1 : Historique politique et juridique du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté

Introduction

La mise en place récente d'un cours de philosophie dans les écoles sous la forme d'un cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté a causé de grands changements et de nombreux problèmes organisationnels notamment à cause de la difficulté des accords au sujet de l'organisation effective et de la configuration des programmes. Les écoles ont donc dû mettre en place cette matière de façon très rapide. D'ailleurs, l'échec des négociations a mené à une mise en place de prime abord dans le primaire et l'enseignement secondaire du premier degré puisque le reste des programmes et des modalités n'étaient pas prêts. Les deux autres degrés du secondaire ont pu voir apparaître ce cours seulement l'année suivante, ce qui a permis un peu plus de préparation.

Cependant, ce cours n'arrive pas seul car il est présent dans la période aussi critique pour l'organisation des écoles qu'est la réforme des titres et fonction. Non seulement ce cours a laissé peu de temps aux écoles pour s'organiser, trouver des professeurs et, surtout, aménager les horaires mais en plus, la réforme des titres et fonction en plus des règles d'enseignement imposées par le décret rendent la situation encore plus complexe. En effet, ce cours ne peut être donné que par des personnes détenant des diplômes dans des disciplines telles que l'éthique, le droit, la philosophie, les sciences politiques¹ qui sont, initialement, des diplômes peu représentés dans l'enseignement. Ces professeurs ne peuvent pas, en plus, cumuler l'enseignement de cette nouvelle matière avec l'enseignement d'autres comme la morale ou la religion pour ceux ayant les titres nécessaires ; cela pousse à multiplier les interventions dans différents établissements ce qui rend leur aménagement horaire complètement apocalyptique.

Cette situation critique peut cependant sembler étonnante. En effet, ce cours semble surprendre les écoles en les prenant de court mais, en réalité, cela fait de très nombreuses années que des propositions sont faites au niveau de la Communauté française afin d'insérer ce type de matière. Ainsi, la surprise des écoles est principalement liée au contexte : il ne semblait pas possible, jusqu'à il y a peu de temps, qu'un tel cours soit organisé au sein de la constitution de l'enseignement belge et de tous les conflits latents qui le compose.

Nous ferons donc dans cette partie du travail un point rapide sur l'organisation de

¹ Métiers. *Titres requis pour enseigner le cours d'EPC*, <http://metiers.siep.be/actus/titres-requis-pour-enseigner-le-cours-depc/> [En ligne], consulté le 24 avril 2018.

l'enseignement en Belgique qui nous semble indispensable à une bonne compréhension du sujet et à ses enjeux. Nous verrons un échantillon des différentes propositions de cours philosophiques ou en partie philosophiques afin de montrer l'évolution des raisons évoquées pour la mise en place d'une telle matière, les raisons qui ont bloqué ces propositions et, de façon générale qui paralysent la situation des cours dits philosophiques (les différents cours de religion et le cours de morale laïque). Nous ferons ainsi un détour par la notion de laïcité qui a son importance dans le fonctionnement de l'enseignement belge car c'est l'orientation de l'état belge qui est à la base de toute une série de particularité de notre enseignement en regardant également ce qui est réalisé dans d'autres pays. Ensuite, nous analyserons l'évènement qui a particulièrement causé la création de l'actuel cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté ainsi que la réception dans les médias et par le public. Tout cela nous permettra d'avoir une vue d'ensemble claire et détaillée de tout le contexte que comprend la création d'un cours de philosophie. L'impact de celui-ci n'étant pas juste un petit évènement scolaire mais un choix ayant de nombreuses conséquences sur l'enseignement en général et qui remet en question certaines structures même de l'état et de l'école.

Chapitre 1 : Historique politique et juridique du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté

Constitution belge et enseignement : quel lien ?

En 1830, date de la création de la Constitution belge consacre la liberté de l'enseignement dans ce nouvel état. En effet, dans la version de 1830, l'article se présente de cette façon :

« ART. 17. L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite : la répression des délits n'est réglée que par la loi.

L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi. »

Cette volonté de la liberté de l'enseignement va avec une histoire de la Belgique ayant enchaîné différents souverains imposant leur envie au pays et dans les écoles. Elle souhaite, par cette liberté de l'enseignement, se détacher de ces années d'autorité. Dans cette situation, l'état traite de façon égale école publique et école privée en accordant des subsides aux deux structures bien que le clergé ait encore une grande influence. En effet, celui-ci obtient facilement l'aval et les subsides nécessaires à la légitimation de ses écoles.

A cet article s'ajoute un second qui a également une grande importance pour le développement du cours d'EPC. Il s'agit de la proclamation de la liberté de culte :

« ART. 14. La liberté des cultes, celle de leur exercice public, ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute matière, sont garanties, sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés. »

En effet, la révolution belge était basée en partie sur des revendications religieuses puisque le souverain hollandais, Guillaume Ier était protestant tandis que les habitants de la future Belgique étaient catholiques. De plus, ces derniers étaient également progressistes et, face aux conservateurs qui représentaient l'oppresseur, le peuple belge a mis l'accent sur toutes les formes de liberté dans la rédaction de sa Constitution.²

Le contexte a également une grande importance pour le fonctionnement futur des cours dits « philosophiques ». A cette époque, la Belgique est encore profondément catholique, les deux partis en place : les catholiques et les conservateurs sont en fait tous les deux catholiques. Les premiers prônent une importance de l'Eglise dans les affaires de l'Etat tandis que les seconds préfèrent la séparation de l'Eglise et de l'Etat mais tout en prônant des valeurs chrétiennes. Ainsi, s'il existe déjà à cette époque une

² G. PEETERS, *BELGIQUE - Histoire*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 16 avril 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedie/belgique-histoire/>

séparation entre les établissements « libres » gérés par les congrégations religieuses et les établissements publics gérés par l'Etat, les oppositions politiques ne posent pas le moindre problème concernant l'enseignement de la religion dans les écoles, que ce soit dans les établissements privés ou publics. Cette distinction ainsi que la place historique de l'enseignement catholique en Belgique seront à l'origine des futures guerres scolaires qui auront-elles même un impact sur l'organisation des cours dits philosophiques. Les différentes majorités politiques qui se succèdent donnent ainsi la même place aux écoles libres qu'aux écoles officielles. En 1842, une loi impose à chaque commune d'entretenir au moins une école. La moitié des écoles étant catholiques, beaucoup de communes se sont vues imposées de donner des subsides à l'école catholique en place. Plus tard, c'est le parti conservateur qui est au pouvoir et il donne des avantages aux écoles officielles. La première guerre scolaire arrive lorsque Pierre Van Humbeeck est élu ministre de l'instruction publique en 1878 et qu'il bouleverse profondément l'organisation scolaire. Ainsi, il souhaite mettre en avant l'organisation des écoles par l'Etat et fait passer une loi imposant à chaque territoire d'avoir une école publique et laïque. Les cours de religion sont ainsi supprimés en renvoyant l'éducation religieuse dans la sphère du privé.³ Dans certaines écoles, ces cours sont remplacés par des cours de morale laïque qui n'ont pas de programme et reprennent en réalité les valeurs chrétiennes. En constatant cela, le gouvernement décide de supprimer tout cours de morale et demande au professeur d'enseigner les valeurs qu'il jugera nécessaire au fil de sa classe.

Cette mise en place est cependant un échec étant donné les convictions chrétiennes fortes du peuple belge. Aux élections suivantes, les Catholiques sont élus et le cours de religion est rétabli. La première guerre scolaire se termine de cette façon par l'échec des laïcs.

Par la suite, jusqu'à la prochaine guerre scolaire, les deux réseaux, encore existants aujourd'hui, œuvrent chacun de leur côté avec une prééminence du réseau catholique qui reçoit plus de subsides. S'ajoute ensuite un nouveau parti, le parti ouvrier qui souhaite lui, mettre en place un cours de morale. En 1919, Jules Destrée devient le ministre des Sciences et des Arts. Il met en place un cours de morale laïque dans un contexte d'après-guerre qui appelle à revenir sur des valeurs simples et universelles.⁴ Cependant, ce cours n'est pas obligatoire et n'est là que pour les élèves dispensés du cours de religion. Ce n'est qu'en 1947, après la seconde guerre mondiale

³ Sensagent, *Pierre van Humbeeck*, <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Pierre%20Van%20Humbeeck/fr-fr/> [En ligne], consulté le 16/04/2018.

⁴ Connaître la Wallonie, *Jules Destrée*, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/merite/destree-jules#.WtSo4ohuaHs> [En ligne], consulté le 16/04/2018.

que le cours de morale sera mis au même niveau que le cours de religion catholique.⁵ Dans les années 50, le réseau libre reçoit de nombreux avantages, notamment celui de ne pas avoir d'exigence de diplôme pour le personnel religieux et de grands financements. Quand le gouvernement catholique a laissé la place à l'opposition, celle-ci a eu le même type de politique mais pour l'enseignement officiel afin d'équilibrer les deux réseaux. En plus de cela, le réseau officiel demande que les enseignants aient été diplômés par celui-ci et de nombreuses personnes se retrouvent ainsi sans emploi et un cours de morale non confessionnelle est imposée en plus du cours de religion catholique dans les écoles d'Etat. La guerre scolaire s'avère très violente dans des démarches de délégitimation d'un réseau par le réseau opposé. Ce n'est que plus tard, une fois de nouvelles élections faites que la situation s'apaise. Les Catholiques n'ayant pas la majorité, ils ne peuvent imposer le retour du cours de religion comme unique cours philosophique. Dès lors, une démarche de conciliation est mise en place afin de satisfaire tout le monde autour des principes du libre choix des écoles par les parents, du financement des établissements libres par l'Etat et par l'installation des écoles publiques aux endroits qui en avaient besoin. Le pacte scolaire de 1959 impose la présence du cours de morale dans les écoles officielles et lui donne un cadre. Le cours de religion obtient lui également un cadre puisqu'il n'est plus seulement catholique mais aussi protestant, israélite, islamique ou orthodoxe.⁶

Contrairement à la France, la Belgique choisit donc de garder les cours confessionnels. Cela s'inscrit dans une démarche plus globale dans laquelle le pays se positionne comme neutre mais pas comme laïc. Dans ce cadre, les cultes reconnus officiellement par l'état reçoivent des financements et des cours de religion confessionnels sont organisés dans les écoles officielles. Les écoles libres confessionnelles gardent le droit de ne donner en tant que matière philosophique que le cours lié à la confession choisie de l'école. Juridiquement parlant, cela se traduit par la version de 1994 de la Constitution belge qui modifie ainsi l'article 24 :

« § 1er. L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le

⁵ R. PERCEVAL, *La ligue de l'Enseignement et de l'Education, Histoire des cours de morale dans l'enseignement officiel. De la naissance de la Belgique au pacte scolaire (1830-1959)*, Bruxelles, 2016.

⁶ V. DORTU, *Histoire belge des cours dits 'philosophiques'*, Diotome, n°21, (04/2004), p. 1-4.

choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§ 2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§ 3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§ 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret. »

On peut donc constater une évolution à trois niveaux. Tout d'abord, l'ajout dans le premier et le deuxième paragraphe de la notion de décret montre que l'enseignement n'est plus géré au niveau national puisque la Belgique est devenue entre-temps un état fédéral où l'enseignement est géré principalement par les communautés. Ensuite, les décisions prises lors du pacte scolaire sont toujours présentes avec le libre choix des parents et subventionnement des écoles des différents réseaux par l'état. L'article quatre reconnaît quant à lui les possibles différences de gestion entre les différents réseaux au travers des pouvoirs organisateurs mais impose auparavant quelques principes de base que chaque réseau doit suivre : gratuité de l'enseignement, droit à l'enseignement et égalité de chacun devant la loi. La double présence d'un cours de morale non confessionnelle ou de cours de religion est également mise en avant dans la constitution.

Cette construction de l'enseignement autour des différents conflits politiques influence encore l'école actuelle en lui donnant une structure complexe et des enjeux reprenant de nombreux acteurs. A ce stade, il me semble dès lors pertinent de rappeler qui sont ces acteurs puisque ce sont leur nombre et leur variété qui rend les modifications internes au système scolaire si complexe.

On retrouve en Belgique une triple division en réseaux. La première division est celle de la différence entre l'enseignement libre et l'enseignement officiel. L'enseignement officiel étant celui organisé par l'état et l'enseignement libre celui qui ne l'est pas.

Cette dernière définition est très vaste mais nous verrons rapidement que les organisateurs de l'enseignement libre peuvent être multiples et très différents les uns des autres. Le deuxième niveau est divisé lui en trois. Il rassemble deux sous-réseaux entrants eux-mêmes dans l'enseignement officiel : les écoles gérées par la communauté française et l'enseignement officiel subventionné mais non géré directement par la communauté française (provinces, communes, CoCof). Le troisième élément est le libre subventionné qui comprend l'ensemble de l'enseignement libre et se superpose donc avec le réseau principal de l'enseignement libre. Finalement, le troisième niveau de division en réseau comprend la différence entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement non confessionnel. Sont confessionnelles, les écoles libres confessionnelles. Tous les autres établissements sont considérés comme non confessionnels et doivent donc offrir aux élèves un choix entre un cours de morale et un cours de religion.

La différence entre tous ces réseaux se fait notamment par rapport à leur pouvoir organisateur. Dans l'enseignement de la communauté française, c'est directement la communauté française qui est le pouvoir organisateur alors que dans l'officiel subventionné, cette charge a été donnée aux provinces et communes. Dans l'enseignement libre, les pouvoirs organisateurs peuvent être d'origine religieuse (diocèse, congrégations, etc.) ou d'origine non religieuse comme des asbl.

Tous ces réseaux étant à la fois indépendants et interconnectés à l'organisation de l'éducation par l'état et la communauté française, les tentatives de réforme s'avèrent compliquées puisque les acteurs principaux de ces réseaux souhaitent protéger leurs établissements ainsi que leur modèle d'enseignement. Il n'est ainsi pas possible d'adopter facilement une réforme puisque l'état n'impose qu'un canevas que les pouvoirs organisateurs doivent ensuite traduire à l'aune de leur projet éducatif.⁷

⁷ Enseignement.be, *Fédération Wallonie Bruxelles*,
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26680&navi=3342> [En ligne], consulté le 16/04/2018.

Le contexte général : analyse politique et juridique

Les propositions de cours de philosophie

Les propositions pour divers cours de philosophie ont été nombreuses à partir des années 90 et elles s'appuient plus particulièrement sur une étude demandée par Yvan Ylieff⁸ à l'époque ministre de l'éducation et membre du parti socialiste, sur la possibilité de l'ajout d'un cours de philosophie dans les classes de l'enseignement supérieure. Cette étude est confiée à Jacques Sojcher⁹, professeur de philosophie à l'Université Libre de Bruxelles. Bien que ce rapport n'ait jamais été mis en application, de nombreuses propositions se baseront sur les recommandations données.¹⁰

Etude de 1992

En 1991, le ministre Yvan Ylieff proposait une commission dirigée par Jacques Sojcher sur la possibilité de mettre en place un cours de philosophie dans le secondaire comme c'est le cas dans de nombreux pays d'Europe. Le rapport est sorti en 1992. Une grande majorité de personnes souhaitaient alors l'ajout d'un cours de philosophie avec une réserve toutefois des représentants des écoles libres confessionnelles et plus particulièrement celles catholiques. L'une des plus grandes questions était de savoir comment un cours supplémentaire pourrait être placé dans un horaire déjà bien chargé dans le secondaire.¹¹

Nous pouvons donc déjà constater que, dès les premières propositions, les problématiques que l'on retrouvera au fil des années sont déjà présentes : blocage au niveau des cours philosophiques, blocages à cause de soucis d'organisation, de budget et difficulté de mettre d'accord tous les acteurs sur un modèle précis.

Proposition de 1995

Philippe Mahoux¹², membre du Parti Socialiste et sénateur à l'époque propose d'ajouter au programme du cours de morale des notions de philosophie. Cette proposition sera acceptée et le programme de morale sera donc modifié afin d'ajouter

⁸ Connaître la Wallonie, Yvan Ylieff, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/dictionnaire/ylieff-yvan#.WwffCUiFOHs>, [En ligne], consulté le 25 avril 2018.

⁹ Marginales, Jacques Sojcher, <http://www.marginales.be/jacques-sojcher/>, [En ligne], consulté le 25 avril 2018.

¹⁰ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale in Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

¹¹ J. VANDENSCHRIK, *Comment enseigner la philosophie ?*, GROUPE MARTIN V, in *Religions, morales et philosophie à l'école, comment penser ensemble ?*, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Regards croisés, 2004, pp. 75-84.

¹² Philippe Mahoux, *Philippe Mahoux*, http://philippe-mahoux.be/010_portrait.php/, [En ligne], consulté le 25 avril 2018.

des parties théoriques philosophiques supplémentaires.¹³

Celui-ci ajoute au cours de morale une partie philosophique tournant autour de quatre questions : Suis-je seul au monde ? Dans quelle société je veux vivre ? Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Quel sens je donne à ma vie ? Ces modules sont d'office d'appliqués dans l'enseignement officiel mais peuvent également être mis en place dans l'enseignement libre subventionné en les mettant au programme via les pouvoirs organisateurs. Cette proposition est mise en place en 1998.

L'introduction de la philosophie dans le programme de morale est reliée à un essai pour voir si la philosophie peut être un moyen de former les futurs citoyens à une compréhension critique du monde dans un monde pluraliste où il n'y a plus de bases morales claires et communes à tous au travers d'une religion officielle.¹⁴

Proposition de 1998

Cette fois, c'est le ministre de la défense, André Flahaut¹⁵, toujours membre du parti socialiste qui fait une proposition plus ambitieuse : remplacer une des deux heures des cours dits philosophiques par une heure d'éducation civique dans le degré inférieur et de philosophie dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire.¹⁶ Certes, cette proposition n'est pas uniquement liée à la philosophie mais étant donné la présence d'une éducation à la citoyenneté conjointe actuellement au cours de philosophie, il nous semblait intéressant d'en parler.

Proposition de 2000

C'est cette année qu'une nouvelle proposition très ambitieuse voit le jour. Hervé Hasquin¹⁷, ministre président de la Communauté française de Belgique et membre du Mouvement Réformateur souhaite proposer un cours de philosophie et d'histoire comparée des religions. Cette idée est basée sur le fait que les cours de religion et de morale ne sont plus en adéquation avec l'évolution de la société et de son nouveau caractère pluraliste. Il importe dès lors, de créer un lieu d'échange et

¹³ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

¹⁴ C. LEGROS, *Présentation*, In *Entre vues*, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, n°34, juin 2017.

¹⁵ André Flahaut, *André Flahaut* http://flahaut.cfwb.be/gw_pages_biographie [En ligne], consulté le 25 avril 2018.

¹⁶ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

¹⁷ Connaître la Wallonie, *Hervé Hasquin*, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/merite/hasquin-herve>, [En ligne], consulté le 25 avril 2018.

d'intercompréhension afin d'éviter le sectarisme.¹⁸

Le rapport en lui-même porte uniquement sur la possibilité d'un cours de philosophie dans le secondaire et n'aborde donc pas le statut et le sort qui pourrait être réservé aux cours de religion et de morale si un tel cours était mis en place. Il s'agit de mettre en avant différentes possibilités pour l'organisation de cette matière sans donner une réponse unique. Le rapport propose donc de nombreuses pistes.

Dans un premier temps, le rapport tient à rappeler la différence entre les cours de religion, les cours de morale, les cours d'éducation civique et les cours de philosophie. En effet, les auteurs reprochent à la philosophie, qu'elle ait été souvent indiquée comme possibilité d'éducation citoyenne alors que ce n'est pas son objectif premier. La philosophie peut être un outil d'éducation citoyenne dans le sens où elle interroge le statut de citoyen, la démocratie et le vivre-ensemble mais elle n'apprend pas spécifiquement à être un citoyen, ce qui est un statut défini par un contexte politique et des institutions d'un temps donné.

L'objectif des auteurs est d'aborder la question de davantage de philosophie dans les écoles à partir du décret mission afin de voir si celle-ci pourrait aider à réaliser les objectifs de ce décret. Ainsi, la philosophie pourrait participer à la mise en place de ces buts en invitant les élèves à entraîner quatre compétences peu mobilisées dans les autres matières. La première est celle du questionnement. Il appartient souvent au professeur de poser les questions et aux élèves d'y répondre. En philosophie, le questionnement en lui-même a son importance afin d'avoir d'un regard ouvert sur le monde. La seconde compétence est celle de la conceptualisation où, là encore, les élèves sont peu entraînés au profit d'exercices et de définitions mais sans qu'ils aient réellement appris à concevoir ce qu'est un concept et à visualiser correctement ceux qu'on leur apprend. La troisième est la capacité à juger, compétence importante pour de futurs adultes qui auront des choix à faire et pour qui il est important de juger, non pas en fonction de ce que l'on nous dit de faire mais en fonction de ce que notre propre rationalité nous donne à faire. Finalement, il reste le fait de réfléchir. Cela peut sembler un peu évident mais en réalité, peu de matières réfléchisse sur ce qu'elles font et le sens de ce qu'elles font. La philosophie peut prendre ce rôle et entraîner les étudiants à cette démarche. Ces quatre compétences sont parfois présentes dans des disciplines mais jamais en même temps et les mettre ensemble permet de répondre aux quatre objectifs du décret mission. En développant les compétences réflexives des

¹⁸ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

élèves, la philosophie aide au développement personnel, elle leur donne également des savoirs correspondant à la tradition philosophique et donc à une meilleure compréhension des contextes historiques et des modèles de réflexion au cours du temps. En cela, elle leur permet de devenir de meilleurs citoyens mais promeut également l'égalité des chances en insistant sur des compétences qui sont utiles dans d'autres matières mais peu travaillées et où certains élèves sont mieux préparés que d'autres grâce à leur cadre familial.¹⁹

On peut donc constater dans ce rapport, un encouragement à la mise en place de plus de philosophie en tant que développement et valorisation des compétences de l'élève. Le lien dans ce rapport n'est pas directement fait avec l'actualité et le développement des sociétés pluralistes comme cela a pu être le cas dans les propositions précédentes. Selon le rapport, il apparaît donc qu'au-delà de la simple nécessité d'apporter une base commune à des élèves issus de cultures et de religions différentes afin d'assurer le vivre-ensemble, la philosophie permet également de les aider individuellement dans leur développement personnel et répond aux différents objectifs du décret mission. Il est donc pertinent d'ajouter de la philosophie dans les grilles horaires des élèves en tant que tel et pour des raisons purement scolaires détachées de tout débat politique.

Proposition de 2002

Cette proposition faite par A-M Corbisier-Hagon s'inscrit dans une démarche rappelant qu'aucun religieux ou moral, dans une société pluraliste, ne doit imposer des valeurs à l'ensemble de la population dans une société pluraliste. Ainsi, il est important dans cette société pluraliste que chacun se comprenne afin de favoriser le vivre-ensemble. Pour se faire, un dialogue doit être instauré entre les différentes confessions.²⁰ L'auteur pense qu'au vu de l'organisation des différents cours confessionnels dans l'enseignement officiel, il semble que l'école soit un endroit particulièrement pratique pour mettre en place les débats entre les différentes confessions. Ainsi, l'école devient à la fois un lieu de découverte des autres et également un lieu d'éducation qui permet à termes de créer un lien entre les différentes convictions afin qu'elle puisse vivre-ensemble au regard de notre société de plus en plus pluraliste.²¹

Les rencontres organisées peuvent être de faites de différentes façons : visite des lieux

¹⁹ B. WYNANTS, *Rapport introductif portant sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme »*, Communauté française, 27 novembre 2000.

²⁰ A-M. CORBISIER-HAGON, PH. CHARLIER, *Proposition de décret du 23 avril 2002 visant à favoriser les rencontres entre les élèves des cours de religion et de morale*, Communauté française, sess. Ordinaire 2001-2002, 262, n°1.

²¹ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ?*

de culte des différents groupes en commun, organisation de cours et travaux communs mettant en avant les différents points de vue sur un même problème. Cette organisation est proposée à la fois pour le primaire et le secondaire et les rencontres doivent être organisées durant les heures de ces cours et par les professeurs responsables de ceux-ci.²²

Proposition de décret du 12 octobre 2004

Ce décret a été discuté sur la proposition de Richard Miller et Jean-Pierre Dardenne. Richard Miller est un politicien appartenant au Mouvement Réformateur et ayant un master ainsi qu'un doctorat en philosophie. Il s'inscrit dans une démarche qui veut rapprocher la culture humaniste de la politique.²³ Jean-Pierre Dardenne est quant à lui également du MR ayant une formation en notariat ; il a aujourd'hui quitté le milieu politique.²⁴

En 2004, le gouvernement de la Communauté française est une coalition de socialistes et de sociaux-démocrates.²⁵ Cela fait seulement quelques mois que ceux-ci sont en place ayant pris le relais d'un gouvernement de socialistes, de libéraux et d'écologistes.²⁶ Le parlement est à l'image du gouvernement en place. Le contexte belge est également celui d'une période suivant une grande hausse de l'immigration dans le pays et l'Etat s'interroge sur les moyens de parvenir à insérer ces personnes dans la société.²⁷ Une des premières étapes a été l'autorisation de vote aux élections communales. Un autre des angles est celui de l'intégration par la culture, notamment au niveau scolaire.²⁸

Le projet proposé est celui d'un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions au cours du troisième degré de l'enseignement secondaire. Le cours doit avoir

Changeons de paradigme, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

²² A-M. CORBISSIER-HAGON, PH. CHARLIER, *Proposition de décret du 23 avril 2002 visant à favoriser les rencontres entre les élèves des cours de religion et de morale*, Communauté française, sess. Ordinaire 2001-2002, 262, n°1.

²³ La chambre MR, Richard Miller, <http://www.mr-chambre.be/deputes/richard-miller/> [En ligne], consulté le 18/04/2018.

²⁴ Connaître la Wallonie, Jean-Pierre Dardenne, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/dictionnaire/dardenne-jean-pierre#.WwfhJUiFOHs> [En ligne], consulté le 18/04/2018.

²⁵ Centre de recherche et d'information socio-politique, *Gouvernement Arena*, <http://www.crisp.be/documents-politiques/gouvernements/executifs-et-gouvernements-de-la-communaute-francaise-depuis-1981/> [En ligne], consulté le 18/04/2018.

²⁶ Centre de recherche et d'information socio-politique, *Gouvernement Hasquin*, <http://www.crisp.be/documents-politiques/gouvernements/executifs-et-gouvernements-de-la-communaute-francaise-depuis-1981/> [En ligne], consulté le 18/04/2018.

²⁷ Direction générale Emploi et marché du travail, L'immigration en Belgique effectifs, mouvements et marche du travail, *Rapport 2006*.

²⁸ M. MARTINIELLO, A. REA, *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, décembre 2012.

une tranche horaire d'une heure par semaine. Le projet, donc, se place dans la continuité des idées du gouvernement précédent qui avait déjà voulu intégrer des cours de philosophies dans le secondaire. En effet, ce cours doit permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables, acteurs de la démocratie et ouverts à d'autres cultures. Il s'inscrit dans une démarche plus globale de modification de l'école qui aurait, en plus de sa mission éducative, une mission de création de lien social par un bagage culturel commun.²⁹ Ainsi, les élèves sont supposés découvrir, non seulement des connaissances autour de la tradition philosophique mais également des langues anciennes et modernes, des méthodes réflexives sur les matières enseignées à l'école ou leur vie. L'objectif avoué de ce cours est également l'intégration de populations immigrées et l'apprentissage des valeurs de la Belgique.³⁰

Cependant, cette démarche globale n'était pas encore bien définie, il n'a pas encore été décidé si la philosophie aura un cours à part entière comme en France ou si elle doit s'inscrire dans toutes les matières déjà présentes à l'école de façon transversale. La proposition actuellement évoquée est celle promouvant un cours à part entière. En effet, la mise en avant de la philosophie dans toutes les matières semble compliqué car demanderait beaucoup d'implication de la part de l'enseignant n'étant pas forcément formé dans ce domaine. Par contre, le cours serait obligatoire mais compatible avec les cours de morale et de religion déjà existants en défendant l'idée que la philosophie n'est pas un cours de morale laïque qui se placerait en opposition aux croyances religieuses. L'obligation va de pair avec les objectifs présentés : il est impossible de construire un lien social commun au travers de cette matière si elle n'est partagée que par certains élèves. Il existe également des possibilités poussant au remplacement des cours de religion et de morale par un cours de philosophie mais cette possibilité n'est pas étudiée allant à l'encontre de l'article 24 de la Constitution que nous avons déjà pu étudier précédemment. Une seconde proposition est de rendre le cours de philosophie obligatoire et les cours de religion et de morale facultatifs mais, à nouveau, cela pousse à une modification de l'article 24 de la Constitution. La troisième proposition est de diminuer le volume horaire des cours de religion et de morale mais cela entraîne une modification du Pacte Scolaire et donc, possiblement de lourds conflits. Finalement, la dernière proposition, outre celle faite dans le document étudié, est de faire un cours sous forme de modules dans d'autres matières ce qui peut poser problème aux enseignants. Une problématique également abordée est celle du maintien des postes

²⁹ R. MILLER, J-P. DARDENNE, *Proposition de décret du 12 octobre 2004 introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire*, Communauté française, sess. Extr., 20, 2004, 01.

³⁰ C. DU PRÉ, *Interview Richard Miller in Morale laïque, trimestriel d'information de la Fédération des Amis de la Morale Laïque*, n°148, Bruxelles, 2005.

des enseignants des cours de religion et de morale.³¹

Proposition de 2005

En 2005, un organe consultatif a été créé : le Conseil supérieur des cours philosophiques. Celui-ci a deux rôles : rendre des avis sur demande du législateur en ce qui concerne les cours philosophiques mais également rendre des avis sur leur propre initiative dans ces mêmes domaines.³² Ce conseil concerne les cours de religion et de morale et les membres du conseil sont eux-mêmes des représentants de différentes personnes dirigeantes dans les cultes et la morale laïque. Ce conseil a donc pour objectif de faire dialoguer les différents représentants des cultes, de la morale laïque et d'autres acteurs ensemble et avec le gouvernement en ce qui concerne l'évolution des cours philosophiques. Il s'agit donc de rassembler tous les acteurs impliqués dans les cours de religions et de morale.

On peut ainsi retrouver dans le conseil : des chefs de culte belge, le conseil supérieur de la morale non confessionnelle, des représentants de syndicats, du gouvernement mais aussi des différents pouvoirs organisateurs dans les réseaux.³³

Actuellement, le conseil a déjà rendu plusieurs demandes d'avis ou de propositions, notamment concernant l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des cours dits philosophiques ; plus récemment dans le cadre du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, il a émis une proposition concernant un cours d'histoire culturelle des religions dans le troisième degré de l'enseignement secondaire et la place que devrait tenir le dialogue inter-confessionnel dans le cadre des cours dits philosophiques. Ainsi, on peut voir dans ces différentes propositions qu'elles ont suivi l'actualité et les différents débats qui ont eu lieu autour de ces cours tant dans la presse qu'au niveau du législateur.³⁴

Les propositions de décret de 2006

En 2006, un décret a été proposé concernant la création d'un nouveau cours. En mai est proposée par Christophe Collignon³⁵, membre du parti socialiste, la création

³¹ R. MILLER, J-P. DARDENNE, *Proposition de décret du 12 octobre 2004 introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire*, Communauté française, sess. Extr., 20, 2004, 01.

³² N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale in Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

³³ Décret du 27 juillet 2005 créant le Conseil consultatif supérieur des cours de philosophie, Communauté française, II.N. Lois 29802.

³⁴ Enseignement.be, Le conseil consultatif des cours philosophiques, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26347&navi=3101>, [En ligne], consulté le 27 avril 2018.

³⁵ Connaître la Wallonie, Christophe Collignon, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons->

d'un cours d'apprentissage de la démocratie et de connaissance de nos institutions.

Cette proposition, bien que n'ayant pas de contenu philosophique s'inscrit entièrement dans la démarche historique et juridique que nous établissons et ceci de deux façons. La première est le rapport à la citoyenneté et à la démocratie présenté dans ce document qui est également présent dans le cours qui a été retenu d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. La seconde est que la proposition s'inscrit dans les problématiques liées aux cours dits philosophiques. En effet, après avoir pu constater la difficulté de modifier le pacte scolaire concernant ces cours mais voyant malgré tout une nécessité à l'apprentissage de la citoyenneté, cette proposition a été faite comme un arrangement qui pourrait convenir à tous sans nécessité de modification dans le pacte scolaire.

En effet, cette proposition présente un nouveau cours qui ne rentre pas dans la catégorie des cours dits philosophiques. Il n'est, dès lors, pas sujet au droit des parents à avoir le choix de la conviction dans laquelle est éduqué leur enfant. Ce cours se place en parallèle du cours d'histoire avec des sources scientifiques issues de domaines comme l'histoire ou la science politique.

Les objectifs de ce cours sont multiples. Le premier est celui qui est déjà présenté dans de nombreuses propositions, c'est-à-dire préparer les élèves à la montée de l'extrême droite et éviter que celle-ci ne monte au pouvoir en éduquant les personnes au pluralisme et au vivre-ensemble, en leur donnant des bases communes. Dans ce cadre, le cours a également un travail de mémoire concernant les grandes catastrophes mondiales comme la seconde guerre mondiale. Ainsi, le cours veillera à développer une plus grande tolérance chez les élèves. Le second objectif est celui de la compréhension des institutions belges, compréhension qui est nécessaire pour que le citoyen puisse avoir par la suite une vie politique critique et responsable. Le système belge étant très compliqué, de par la fédéralisation de l'état et la décentralisation des pouvoirs, une telle éducation semble nécessaire. Finalement, le dernier objectif est lié au contexte global du monde moderne et de son ultra libéralisme. Il semble important à l'auteur d'apprendre aux élèves les bienfaits et fonctionnement de la démocratie afin de lutter contre ce libéralisme qui peut aller, à l'extrême, à l'encontre de la dignité humaine. La démocratie, en créant une solidarité et une conscience commune dans un peuple, peut permettre d'éviter ce genre d'écueil.³⁶

Ce décret n'a cependant pas été adopté vu qu'un autre décret a été mis en place entre temps, demandant aux établissements de promouvoir l'éducation à la citoyenneté dans

marquants/dictionnaire/collignon-christophe#.Wwfh4UiFOHs [En ligne], consulté le 30 avril 2018.

³⁶ C. COLLIGION, *Proposition de décret du 17 mai 2006 relatif à la création d'un cours d'apprentissage de la démocratie et de connaissance de nos institutions*, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 256, n°1.

l'école et au travers de celle-ci.³⁷

Proposition de décret de 2010

Ce décret est une suite de la proposition déjà formulée en 2004 demandant la mise en place d'un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions. Cette fois, la proposition est faite par Florence Reuter et Françoise Bertieaux en plus de Gilles Mouyard et Richard Miller qui étaient déjà porteurs du projet la première fois. Tous sont membres du Mouvement Réformateur.³⁸ A cette époque, c'est une majorité du parti socialiste qui est en place.³⁹ Le débat s'inscrit dans une période qui pose la question des signes distinctifs d'appartenance religieuse à l'école. L'autre contexte est européen car la Belgique est sur le point d'avoir une présidence en place à l'Union européenne. La mission de cette présidence sera la proposition d'un nouveau projet de constitution européenne⁴⁰ reprenant les valeurs de l'Europe, entre autres le dialogue entre les religions et la liberté de pensée et de conscience. Dès lors, la Belgique souhaite s'inscrire dans cette première démarche.

La proposition garde la même forme globale que celle de 2004. En effet, on retrouve le cours d'une heure par semaine dans le troisième degré de l'enseignement secondaire supérieur et le caractère obligatoire de celui-ci. Afin de soutenir leur projet, ils mettent en avant les travaux de recherche sur lesquels s'était appuyée la précédente proposition, ainsi que de nombreux articles de presse et textes législatifs qui soutiennent la nécessité directe ou indirecte d'un cours de philosophie notamment au travers l'importance de la démarche démocratique et de l'héritage culturel. De surcroît, ils insistent sur le fait que ce ne soit pas un projet particulièrement au mouvement réformateur en citant notamment des personnes soutenant les cours philosophiques à l'école dans le parti Ecologiste. A nouveau, la double proposition d'un cours spécifique ou d'une matière transversale dans tous les cours est abordée mais c'est toujours l'idée du cours spécifique qui obtient le plus de faveur. Celui-ci se place en complément des cours de religion et de morale et non pas en remplacement ; il se

³⁷ C. COLLIGION, *Proposition de décret du 17 mai 2006 relatif à la création d'un cours d'apprentissage de la démocratie et de connaissance de nos institutions*, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 256, n°1.

³⁸ Françoise Bertieaux, *Françoise Bertieaux*, <http://www.francoisebertieaux.be/qui-suis-je/> [En ligne], consulté le 22 avril 2018.

Connaître la Wallonie, *Florence Reuter*, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/dictionnaire/reuter-florence#.WwfiOkiFOHs> [En ligne], consulté le 22 avril 2018.

³⁹ Centre de recherche et d'information socio-politique, *Exécutifs et Gouvernements de la Communauté française depuis 1981* <http://www.crisp.be/documents-politiques/gouvernements/executifs-et-gouvernements-de-la-communaute-francaise-depuis-1981/> [En ligne], consulté le 18/04/2018.

⁴⁰ A. BALVAY, *CONSTITUTION EUROPÉENNE*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 22 avril 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedie/constitution-europeenne/>.

positionne fermement sur sa différence avec les cours de morale laïque en montrant la possibilité d'un quelconque positionnement confessionnel en plus d'une étude philosophique. Il semble ainsi important de souligner que la philosophie n'est pas contre la religion et n'a pas vocation à rendre les étudiants athées. Son objectif est plutôt de permettre la mise en valeur du discours et la maîtrise de celui-ci ainsi que de combattre les idées identitaires et uniformisantes.

Les arguments pour la mise en place du cours restent les mêmes : développer l'esprit citoyen des élèves, les éduquer à la lecture, aux concepts philosophiques, aux langues anciennes et à l'interculturalité. Est mis en avant une fois encore la nécessité d'éduquer les étudiants aux valeurs des démocraties européennes. Ce dernier argument est particulièrement mis en exergue en présentant une situation pire qu'en 2004 lors de la première proposition du projet, notamment au niveau de l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils ajoutent également l'enseignement des principes d'autres cultures afin de permettre un meilleur dialogue et une meilleure compréhension de l'autre. Les problématiques identitaires au cœur des conflits du XXI^{ème} siècle semblent montrer qu'il faut absolument créer un socle commun de valeurs.⁴¹

Proposition de 2012

En 2012, Marie-Dominique Simonet⁴², membre du Centre Démocrate Humaniste et ministre de l'enseignement, elle décide de suivre pleinement les recommandations du Conseil Supérieur de philosophie et propose la création d'un socle commun aux cours de religion et de morale.

Ce socle permettrait de relier les trois cours mais surtout de donner un référentiel de base à ceux-ci qui n'en ont pas, étant donné qu'ils sont totalement organisés par les chefs de culte. Ces cours ne correspondent donc pas forcément au décret mission dans leur développement et leur contenu ou, en tout cas, il est impossible de contrôler que ce soit le cas et, n'ayant pas de référentiel, il n'y pas d'obligation directe. Ainsi, le Conseil Supérieur de Philosophie qui, nous le rappelons, est constitué en partie par des représentants du culte, ont pu se mettre d'accord sur plusieurs points communs qui seront travaillés dans tous les cours dits philosophiques. Les trois axes sur lesquels, le conseil s'est mis d'accord sont le questionnement philosophique, l'importance du

⁴¹ R. MILLER, F. REUTEUR, G. MOUYARD, F. BERTIEAUX, *Proposition de décret du 28 septembre 2009, introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire*, Communauté française, sess. Ordinaire 2009-2010, 25, n°1.

⁴² Connaître la Wallonie, Marie-Dominique Simonet, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/dictionnaire/simonet-marie-dominique#.WwfjCkiFOHs> [En ligne, consulté le 25 avril 2018].

dialogue interculturel et inter-convictionnel et l'éducation à la citoyenneté.⁴³

Cependant, même si la proposition est honorable et vise à la fois à mieux organiser l'enseignement des cours confessionnels, à mieux répondre aux exigences du décret mission, notamment dans le développement personnel de l'élève et à apporter une base commune aux différents élèves afin de construire une société pluraliste, plusieurs critiques peuvent être apportées.

La première critique est liée au cloisonnement des cours. Même si un questionnement philosophique et une volonté de dialogue interculturel est mis en place, les élèves restent placés dans un cours unique où une seule conviction est représentée. Ainsi, le risque est que les questions philosophiques ne soient abordées que du point de vue d'une seule conviction et de ses doctrines (on pense à la position de l'église catholique sur de nombreux sujets comme l'avortement ou l'homosexualité par exemple). De même, le dialogue interculturel ne sera que théorique et aucune discussion ne pourra être engagée sur ces points étant donné que les autres cultures seront uniquement présentées par le professeur.

La dernière critique est celle de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de cours convictionnel. En effet, la citoyenneté est basée sur une séparation de l'Eglise et de l'Etat dans le sens où ce n'est plus la religion qui lie les différents habitants d'un territoire mais leur rapport à l'état. Dès lors, en remettant l'éducation à la citoyenneté dans les mains de la religion ou de la morale laïque, on redonne un pouvoir immense aux différents cultes avec un modèle où le culte est présent dans les affaires de l'état.⁴⁴

⁴³ P. LAOUREUX, Centre avec, Analyser pour s'engager, *Enjeux d'une réforme des cours dits philosophiques*, <http://www.centreavec.be/site/Enjeux-d-une-reforme-des-cours-dits-philosophiques> [En ligne], consulté le 30 avril 2018.

⁴⁴ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

Chapitre 2 : Lien en citoyenneté et philosophie, les problèmes de la neutralité

Pourquoi créer un cours de philosophie et de citoyenneté ? : Enjeux politiques

Finalement, après étude des nombreuses propositions juridiques, on peut voir que les raisons de création de ces cours peuvent être rassemblées en trois grandes catégories avec des arguments qui reviennent régulièrement.

Tout d'abord, on va trouver les arguments éducatifs. Dans ceux-ci, on présente la philosophie comme un outil et une connaissance importante pour le développement des élèves. Elle permettrait de développer des compétences notamment les compétences critiques ce qui est important pour le décret mission et les grands objectifs de l'enseignement.

Le deuxième type d'arguments est celui du bien-être et du citoyen responsable. La philosophie permettrait de développer une vision préparant mieux à un monde pluraliste en abordant plusieurs points de vue de façon neutre plutôt qu'un seul comme c'est actuellement principalement le cas dans les cours dits philosophiques. Cette présentation multiple aide aussi à avoir une meilleure connaissance de la culture de l'autre et de développer une compréhension réciproque. Ces cours amènent également le développement d'un esprit critique et une connaissance du fonctionnement du pays ce qui est nécessaire pour l'action réfléchi du citoyen. Ainsi, le citoyen est pensant et réflexif sur sa propre pratique de la démocratie.⁴⁵

Le dernier argument est celui de l'ordre. Il s'agirait d'utiliser la philosophie pour créer, en parallèle du pluralisme de nos sociétés contemporaines dont les idées morales peuvent différer en fonction des cultures, une base morale commune basée sur les droits de l'homme et les grands principes du fonctionnement de la Belgique comme la liberté, l'égalité, etc. Ce cours a donc pour objectif de remplacer la religion comme vecteur de lien social en renforçant celui de la citoyenneté commune et partagée. Par ce biais, il s'agit également de mieux intégrer les immigrés et d'éviter ainsi le communautarisme. La morale commune à tous devient donc les droits de l'homme mais sans forcément donner de fondement à ceux-ci. Couplé à un pluralisme reconnu qui pose la question de la vérité et remet en question ces droits qui ne sont justement pas forcément justifiés en droit naturel. Il convient donc de travailler sur une justification philosophique de ceux-ci afin d'éviter que ceux-ci se justifient dans des

⁴⁵ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 6.

morales religieuses.⁴⁶ Il faut donc refonder ce genre de morale sur la raison⁴⁷ qui garantit à la fois le respect des droits de l'homme mais également des lois et des devoirs civiques.⁴⁸ Cependant, cela ne signifie pas qu'il faut exclure totalement les religions car si celles-ci vont à l'encontre des droits de l'homme, elles doivent pouvoir être remises en question par la morale commune.⁴⁹

On peut donc constater au travers de ces arguments que les partis sont globalement d'accord pour mettre en place un cours de philosophie et/ou de citoyenneté. En effet, les propositions viennent chacune de partis politiques très divers avec des arguments très semblables. Dès lors, pourquoi la création d'un tel cours a-t-elle était bloquée pendant plus de 20 ans ? A nouveau, on peut distinguer ici trois catégories dans lesquelles placer les blocages.

Le premier blocage est institutionnel et juridique. Le fonctionnement de la Belgique est tel que la constitution prévoit que les élèves puissent avoir un cours convictionnel pour les aider dans leur développement personnel et ce, selon le choix des parents. Le pacte scolaire ajoutant à cela la liberté d'organisation de ces cours par les écoles libres, rend l'organisation d'un cours de philosophie et/ou de citoyenneté difficile à faire accepter à cause de plusieurs obstacles juridiques lourds. L'argument contrant cela est que cette situation est contraire aux droits de l'homme que la Belgique a ratifié en obligeant les élèves à se déclarer ouvertement d'une conviction sans que le pays n'ait de contrôle sur le contenu des cours religieux et donc pas forcément de certitude sur le fait que cela corresponde à la volonté des parents.

Le deuxième blocage est organisationnel. Insérer un nouveau cours dans la grille horaire en parallèle des cours de religion et de morale est compliqué vu que les élèves ont déjà des semaines très remplies. Il faudrait alors prendre des heures aux cours dits philosophiques mais cela entraîne d'autres problématiques comme la formation des professeurs, le besoin d'engager de nombreuses personnes supplémentaires pour donner de très nombreux cours en parallèle les uns des autres. Finalement, se pose la question du sort réservé aux anciens enseignants de religion et de morale qui perdent

⁴⁶ J. GIRARDI, *Réflexion sur le fondement d'une morale laïque*, in *Revue philosophique de Louvain*, tome 66, n°91, éd. Institut supérieur de philosophie, Louvain, 1968, pp. 509-528.

⁴⁷ P. COLIN, *Morale et religion au temps de la crise moderniste. Etudes d'histoire de la philosophie française (XIXème et XXème)*, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2017, pp. 26-32.

⁴⁸ P. COLIN, *Morale et religion au temps de la crise moderniste. Etudes d'histoire de la philosophie française (XIXème et XXème)*, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2017, pp. 39-41.

⁴⁹ P. COLIN, *Morale et religion au temps de la crise moderniste. Etudes d'histoire de la philosophie française (XIXème et XXème)*, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2017, pp. 41-47.

des heures et qui n'ont pas le droit de donner les cours de philosophie.

Le dernier blocage est celui des acteurs impliqués. Les écoles libres souhaitent garder leurs cours convictionnels et, en fonction des obligations imposées par le gouvernement, menacent d'une nouvelle guerre scolaire si ces nouveautés bouleversent trop le statut des cours de religion et la liberté d'organisation. Lutter contre ces acteurs est compliqué en particulier dans le milieu catholique puisque ceux-ci ont encore une forte présence et influence dans la société belge. Même si le pays a séparé l'Eglise de l'état, l'Eglise continue à être impliquée dans de nombreux domaines ne concernant pas directement les croyances comme les mutuelles ou tout simplement les congés scolaires basés sur les fêtes chrétiennes. Le catholicisme a donc gardé un statut particulier en Belgique qui s'est traduit par la neutralité de l'état qui finance les cultes et ce droit s'est adapté afin d'intégrer les autres religions et permettre un pluralisme.⁵⁰

Une première solution pourrait être le cours de philosophie qui permet d'apporter un développement commun aux élèves mais c'est anticonstitutionnel puisque les enfants ont droit à une éducation spirituelle correspondant à la volonté de leurs parents et que l'imposer partout demanderait une réorganisation complète des écoles libres et risquerait de provoquer une nouvelle guerre scolaire.⁵¹ Dans un tel cours, la religion ne devrait pas avoir de place spécifique même si elle reste importante pour certains élèves et qu'elle peut répondre à certaines questions ; cette notion de croyance n'a sa place dans un cours de philosophie qui est dans une recherche de la vérité et donc dans un système scientifique et sans croyance.⁵²

Une autre solution pourrait être de supprimer les cours de religion et de morale car cela mettrait fin aux risques de ségrégation, à la violation des droits de l'homme et répondrait à la critique disant que l'éducation convictionnelle ne doit pas être faite à l'école ; mais cela pose plusieurs problèmes. Le premier est celui de l'avenir des professeurs de religion qui devraient être replacés dans d'autres postes, le second est celui du développement spirituel des élèves qui, s'il n'est fait qu'à la maison, n'a donc pas accès à un pluralisme d'idées dans sa croyance.⁵³ Cependant, la suppression des

⁵⁰ P. PORTIER, *Les politiques religieuses dans les pays européens de tradition catholiques (XX – XXIème siècle)*, in *Revue théologique de Louvain*, 42^{ème} année, fasc. 2 et 3, 2011, pp. 169-190 et pp. 329-351.

⁵¹ H. DUMONTS, *Cours de religion ou de morale confessionnelle : les limites de l'alternative constitutionnelle et les pistes pour en sortir*, in. *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 123-150.

⁵² A. HERLA, *Cours commun de philosophie comme pratique collective du questionnement*, in. *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 75-80.

⁵³ X. DELGRANGE, *Les cours philosophiques et les droits de l'homme*, in. *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll.

cours confessionnels ne se ferait que dans l'enseignement officiel et cela créerait une discrimination pour les non catholiques puisque les catholiques pourraient continuer à avoir un enseignement religieux dans les écoles libres. Dès lors, on risque de voir monter la demande d'un réseau scolaire musulman ce qui augmenterait encore la ségrégation et rendrait l'organisation du système scolaire belge encore plus complexe.⁵⁴

Les solutions pour une uniformisation de l'enseignement belge seraient : soit une réforme totale de l'enseignement en vue de la suppression des réseaux avec le risque d'une guerre scolaire assumée par les politiques soit la mise sous pression des écoles libres par le législateur en menaçant de retirer les subventions⁵⁵

Empreintes philosophiques, 2015, pp. 97-122.

⁵⁴ C. SÄGESSER, *Vers une adaptation de l'enseignement de la religion et de la morale au paysage convictionnel du 21^{ème} siècle*, in. *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 35-35.

⁵⁵ M. UYTENDAELE, *Liberté, neutralité, impossibilité*, in. *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 151-174.

Les cours de religion : quelles différences pour quelles conséquences ?

Neutralité, laïcité et sécularisation

Dans cette partie, nous reviendrons sur les trois notions de neutralité, laïcité et sécularisation qui permettent d'aborder une autre spécificité dans la construction de la Belgique amenant des complications au niveau de la gestion des cours dits philosophiques. Il nous semble intéressant de bien marquer cette différence et les problématiques qui y sont liées au niveau politique car celles-ci ont une influence sur la façon dont les cours dits philosophiques sont gérés mais donnent des réponses supplémentaires sur la raison de créer un cours de philosophie.

Dans un premier temps, nous allons donc discuter du contexte général dans lequel les concepts de neutralité, laïcité et sécularisation sont abordées. Ensuite, nous reviendrons sur ces trois termes successivement pour aborder la séparation du public et du privé dans nos sociétés. Finalement, nous verrons qu'elles sont les solutions proposées aux problématiques que posent ces différences.

Le premier contexte est celui d'une histoire européenne dans laquelle la chrétienté a eu une grande place et où l'Eglise et l'Etat ont toujours été liés dans la gestion des pouvoirs temporels et spirituels. En effet, d'un côté, l'Etat voulait se montrer de droit divin et avait donc besoin du soutien de l'Eglise et, d'un autre, l'Eglise voulait davantage de pouvoir temporel mais avait besoin pour cela de la reconnaissance des Etats et de leur protection. La séparation de l'Eglise et de l'Etat en France⁵⁶ en 1905 a complètement retiré le statut public de l'Eglise puisqu'aucun culte n'était reconnu et que ceux-ci ne pouvaient s'organiser que dans des associations culturelles. Ces dernières ne permettant pas à l'Eglise de respecter sa hiérarchie intérieure, un régime spécifique a été instauré pour l'Eglise catholique lui permettant de le faire.⁵⁷

Ce rapport en Belgique est différent, la révolution belge ayant été un accord entre libéraux et catholiques, la séparation de l'Eglise et de l'Etat, si elle a eu lieu, n'a pas été aussi évidente. Les compromis ont mené à une reconnaissance des cultes par l'état. Ils permettaient la liberté de culte mais finançaient les cultes reconnus par le pays. Ainsi, il n'était pas laïc mais neutre. En Belgique, la laïcité est un mouvement influent et financé par l'état au même titre que les religions mais ce n'est pas une base commune aux citoyens. Elle a ainsi gardé sa fonction d'enseignant avec une volonté de transmettre la vérité qui est progressivement passée d'une vérité religieuse à une

⁵⁶ Excepté en Alsace

⁵⁷ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 11-48.

vérité intellectuelle et centrée sur l'individu.⁵⁸

Dans les autres pays, on peut constater que certains ont gardé de forts liens avec l'Eglise comme l'Italie ou l'Espagne où, même si l'Eglise catholique n'a plus de pouvoir temporel, elle a toujours une grande influence. Au Luxembourg, on peut choisir entre deux cours, celui de religion catholique qui est la religion dominante ou celui d'éthique.⁵⁹

Le deuxième contexte est ensuite celui de la montée de l'extrême droite suite à l'arrivée massive de migrants. La question de l'intégration est posée avec les risques de communautarisme qui effraient et dont nous avons déjà parlé précédemment. Il semble donc important pour de nombreuses personnes de trouver une solution pour permettre cette intégration rapidement et celles proposées tournent autour de la sécularisation ou de la laïcité.⁶⁰ Un autre problème, lié à cette intégration est la solution proposée dans de nombreux pays qui est un cours de culture des religions. Il semble compliqué de comprendre le fait religieux d'un point de vue extérieur et une approche théorique risque d'être trop incomplète.

Finalement, le contexte est lié au lien social qui est plus difficile à créer sans religion commune. En tant que base commune, il est possible d'avoir une religion mais dans nos sociétés pluralistes, celle-ci ne toucherait qu'une seule partie de la population, l'autre possibilité (pour la France) étant une morale laïque, celle-ci peut être plus difficile à accepter pour une certaine partie de la population n'ayant pas cette culture.⁶¹

La sécularisation a ainsi été le premier pas dans de nombreux états et celle-ci est même indispensable pour l'approche de la laïcité car elle suppose que le juste soit séparé du bien et que donc, la sphère politique et juridique soit séparée de la sphère morale car si la morale a un système avec un être supérieur à l'homme gérant également le juste, le droit positif est inférieur et n'a pas sa place d'organisation de l'état.⁶²

En France, la loi de 1905 qui a séparé drastiquement l'Eglise de l'Etat a fait qu'aucun culte n'était plus reconnu ni financé. Ainsi, dans ce cadre, il semble compliqué de faire

⁵⁸ J-L VIEILLARD BARON, *Quel avenir pour le christianisme dans la démocratie moderne ?* in *Cités* 2002/4, n°12, pp. 33-45.

⁵⁹ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 49-74.

⁶⁰ R. BENZINE, *Lire le Coran, entre histoire confessionnelle et histoire scientifique : enjeux e jalons autour d'un paradigme herméneutico-anthropologico-historique*, in *Islam(s) en société(s) : Et si nous changions de paradigme ? Histoires et récits de femmes et d'hommes*, 26 novembre 2016, Université catholique de Louvain, J. Leclercq.

⁶¹ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 75-100.

⁶² G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 49-74.

des cours de religion d'un point de vue intérieur et extérieur sans toucher à cette notion de laïcité et en gardant la séparation stricte des cultes et de l'Etat. En effet, il y a un risque que la religion dominante prenne trop d'importance et qu'une approche culturelle soit donc favorisée par rapport à d'autres en fonction de la population de la classe. Cependant, le fait religieux créant un regain d'intérêt, il semble indispensable de l'aborder en classe.⁶³

Cette réponse par la laïcité ou la sécularisation a d'ailleurs mené à des choix politiques dans les écoles. En France, l'interdiction de porter des signes visibles d'appartenance religieuse a été prise. En Belgique, trois propositions avaient été faites. La première était une interdiction totale comme en France mais celle-ci semblait injuste pour les musulmans qui ont des signes religieux visibles alors que les chrétiens en ont des plus discrets qu'ils peuvent continuer à porter en les dissimulant. La seconde proposition était de ne rien interdire car cela nuisait à la liberté de culte des élèves. Finalement, la dernière proposition, celle qui a été retenue, est celle d'une interdiction au choix des écoles avec la nécessité de justifier cette interdiction dans le projet éducatif. Certains auteurs considèrent même que la liberté de conscience avec une égalité entre les croyants et les non croyants demande une séparation de l'Eglise et de l'état.⁶⁴ Cependant, au Danemark et au Royaume Uni, c'est une autre direction qui a été choisie. En effet, la religion dominante est restée ou est devenue religion d'état afin que celle-ci puisse être en partie contrôlée par l'état afin d'éviter les discriminations.⁶⁵ Cette séparation du politique et du religieux demande de plus de ne pas avoir de mépris l'un envers l'autre. Il s'agit d'avoir une tolérance réelle avec une acceptation de la loi de l'Etat comme ce qui est juste et commun à tous mais sans dénigrer d'autres valeurs ou systèmes de pensée.⁶⁶

Finalement, la différence de la démarche de la laïcisation comme nous allons le voir, laisse une grande part de communication avec le religieux dans sa démarche. Il importe donc que le religieux fasse sa part de son côté en se remettant en critique pour créer de nouvelles institutions et champs d'autorité afin de pouvoir garder l'universalité du

⁶³ L. COLLES, *Fait religieux, laïcité, neutralité et interculturelité*, in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses Universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, Louvain, p. 174.

⁶⁴ H. PENA-RUIZ, *Laïcité, principes et enjeux actuels*, in *Le dépassement de l'état : le Léviathan est-il mort ?*, Cité n°18, France, Ed. Presses Universitaires de France, 2004, pp. 63-75.

⁶⁵ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 49-74.

⁶⁶ J-M. LAROCHE, *De la religion dans l'espace public. Vers une société post-séculière*, in *Ethique publique*, vol. 8, n°1, 2006, [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1863> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1863, consulté le 26 avril 2018.

message dans une société pluraliste.⁶⁷

En France, la laïcité est notée dans la constitution de 1958 mais celle-ci n'est pas définie et cela pousse à différentes interprétations.⁶⁸ Certains définissent ainsi la laïcité comme la séparation radicale entre Eglise et Etat où aucun n'intervient dans les affaires de l'autre, ce qui peut donner une grande liberté à la religion tandis que d'autres voient la laïcité comme un système d'état valorisant la liberté de conscience et les droits de l'homme. On est ainsi libre de penser ou de suivre une doctrine en particulier tant que celle-ci ne va pas à l'encontre des droits de l'homme.⁶⁹

Dans le premier cas, on a le risque que l'Etat se place comme nouveau dominant alors qu'il faudrait distinguer croyants et non croyants sans sous-entendre que les seconds n'ont pas de vie spirituelle. La laïcité n'est en effet pas forcément vue comme un choix de non-spiritualité mais juste comme un commun à tous où chacun peut vivre sa liberté de conscience en ayant une base commune. En effet, laisser croire qu'il n'y a pas de vie spirituelle pour les non croyants pourrait laisser l'idée d'une hiérarchie entre ceux qui ont trouvé la spiritualité et les autres. La laïcité, de son côté, permet de donner un idéal de liberté conscience et donc d'autonomie de citoyen qui amène à une certaine configuration juridique favorisant la liberté.⁷⁰ La laïcité ne doit pas non plus inverser cette hiérarchie problématique de la croyance en favorisant l'athéisme. La laïcité suppose un athéisme théorique mais elle est dans une approche faillibiliste dans laquelle il existe une vérité morale mais celle-ci n'est pas forcément déjà trouvée et ne correspond pas forcément au consensus. Ainsi, cela laisse la place à un certain pluralisme tandis que la vision réaliste ne laisse qu'une seule vérité trouvée et de ce fait, peu de place au pluralisme.⁷¹

Les problèmes liés à la laïcité sont multiples. Tout d'abord, ce principe ne va pas de soi. En effet, il est relié à une histoire qui est celle de la France et dont la compréhension de la notion de religion est une compréhension européenne ancrée dans la chrétienté.⁷² La notion de religion met elle-même les croyances dans une catégorie

⁶⁷ J-C. MONOD, *Sécularisation et laïcité*, Ed. Presses universitaires de France, coll. Philosophie, Paris, 2007.

⁶⁸ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 11-48.

⁶⁹ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 101-123.

⁷⁰ H. PENA-RUIZ, *Laïcité, principes et enjeux actuels*, in *Le dépassement de l'état : le Léviathan est-il mort ?*, Cité n°18, France, Ed. Presses Universitaires de France, 2004, pp. 63-75.

⁷¹ P-E. VANDAMME, *Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement*, in *Revue française de pédagogie*, n°182, Janvier, février, mars 2013, pp. 107-116.

⁷² J. LECLERCQ, *Un cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque*, in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses Universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 57-74.

à laquelle elles ne correspondent pas. Dès lors, on peut avoir un problème de compréhension dans la façon dont la laïcité intègre de nouvelles religions à son système.⁷³

Le dernier terme est celui de la neutralité, système qui est d'application en Belgique. La Belgique a choisi de ne pas vouloir du concept de la laïcité dans sa constitution car, comme nous avons pu le voir dans le contexte du pays que, ce choix a été un compromis entre catholiques et libéraux et il fallait donc financer les cultes pour permettre la liberté de croyance. Le rapport au pluralisme est donc positif afin de laisser la possibilité à chacun de vivre sa religion dans un modèle qui est financé et reconnu par le pays.⁷⁴ Cependant, comme la laïcité, celui-ci a plusieurs définitions possibles. Une première, amenée par Buisson, serait de s'opposer à toute marque religieuse tandis que la deuxième, de Ferry, est de permettre que personne ne se sente discriminé ou froissé par les diverses opinions.

La Belgique a donc traduit la liberté de culte par l'égalité des croyances et la possibilité d'avoir ainsi un cours pour chacun des cultes reconnus, le risque étant bien sûr celui d'un regroupement communautaire.⁷⁵

La tension entre laïcité, neutralité et sécularisation est en réalité une tension entre le public et le privé. Le public étant ce qui se rapporte à tous et le privé ce qui se rapporte à soi ou à une communauté de personnes.⁷⁶ Cette séparation n'est cependant pas aussi simple puisque l'état intervient dans de nombreux domaines liés à la religion notamment le port de signes religieux dans les écoles ou dans les bâtiments publics. Il a également pris une place dans certaines institutions auparavant gérées par la religion comme l'enseignement ou le mariage. Le religieux est ramené vers le social en déclarant l'état incompétent mais il y a malgré tout une demande d'aider à l'intégration et au vivre ensemble face au pluralisme⁷⁷

A cette problématique, plusieurs sont proposées et nombreuses sont celles qui passent par l'école et l'enseignement. L'école est en effet à la fois un lieu où on habitude les gens à une certaine vision de la société, laïcité ou neutralité et un lieu où l'état peut manifester sa gestion par rapport à la religion qui a dû abandonner sa

⁷³ L. LAOT, *Catholicisme et laïcité*, France, Ed. Ouvrières. Eglises/Sociétés, 1990.

⁷⁴ L.L., CHRISTIANS, L. VANBELLIGEN, *Neutralité d'entreprise et neutralité d'état : tendance asymétrique en droit belge*, in *Droit Social*, Vol. 4, n°4, 2018, pp. 337-342.

⁷⁵ L. COLLES, *Fait religieux, laïcité, neutralité et interculturalité*, in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses Universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, Louvain, p. 174.

⁷⁶ H. PENA-RUIZ, *Laïcité, principes et enjeux actuels*, in *Le dépassement de l'état : le Léviathan est-il mort ?*, Cité n°18, France, Ed. Presses Universitaires de France, 2004, pp. 63-75.

⁷⁷ J-C. MONOD, *Sécularisation et laïcité*, Ed. Presses universitaires de France, coll. Philosophie, Paris, 2007.

primauté sur l'enseignement.

En termes d'habitude, l'école habitude à l'autonomie du jugement qui est importante dans les valeurs des Etats neutres notamment pour laisser la liberté de conscience.⁷⁸ Dans cette démarche, la philosophie est vue comme une excellente matière où l'on apprend une méthode spécifique, la méthode de la philosophie aux élèves qui pourront par la suite l'utiliser dans d'autres domaines, développant ainsi leur esprit critique.⁷⁹

L'école peut également être une manifestation de la neutralité ou de la laïcité en imposant certaines règles sur les tenues des élèves ou sur la façon dont la religion est imposée à l'école. La primauté de l'état est manifeste par le fait qu'il soit le seul à pouvoir délivrer les diplômes.⁸⁰

Cette volonté d'inscrire les cours dits philosophiques ou l'histoire/culture des religions marquent une volonté de ne pas exclure totalement le religieux de la sphère publique. Ceci permet à l'Etat de garder un certain contrôle, de vérifier que les croyances se passent dans le respect de chacun, d'éviter la mise en avant d'un certain culte qui est celui historiquement présent dans la région ou d'augmenter le sectarisme en divisant les communautés par leurs religions. Dans cette démarche, le politique et le religieux ne sont pas en compétition et la philosophie permet une autocritique du religieux lui permettant de se moderniser en acceptant le pluralisme. Celui-ci borde alors une attitude qui n'est pas exclusive envers les personnes n'appartenant pas à sa communauté et la liberté religieuse est alors totale.⁸¹

Certaines écoles confessionnelles ont d'ailleurs fait la demande de pouvoir ajouter à leurs propositions d'autres cours de religion, ce qui a été refusé par l'état.⁸² A ce titre, on peut considérer que puisque beaucoup d'élèves sont déjà dans le système éducatif catholique sans être croyant et que celui-ci a souvent une meilleure réputation que le système éducatif public, la mise en place de cours de religion variés dans les écoles pousseraient les élèves à migrer vers l'enseignement libre en désertant les écoles

⁷⁸ H. PENA-RUIZ, *Laïcité, principes et enjeux actuels*, in *Le dépassement de l'état : le Léviathan est-il mort ?*, Cité n°18, France, Ed. Presses Universitaires de France, 2004, pp. 63-75.

⁷⁹ P-E. VANDAMME, *Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement*, in *Revue française de pédagogie*, n°182, Janvier, février, mars 2013, pp. 107-116.

⁸⁰ G. HAARSCHER, *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010, pp. 101-123.

⁸¹ J-M. LAROCHE, *De la religion dans l'espace public. Vers une société post-séculière*, in *Ethique publique*, vol. 8, n°1, 2006, [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1863> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1863, consulté le 26 avril 2018.

⁸² C. SÄGESSER, *Vers une adaptation de l'enseignement de la religion et de la morale au paysage convictionnel du 21^{ème} siècle*, in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 35-35.

publiques, rendant ainsi le monopole de l'enseignement à l'église.

Comparatif avec d'autres pays et la communauté flamande

Afin de bien comprendre la spécificité de la situation belge et plus particulièrement de la communauté française, il est intéressant de comparer cela à d'autres pays et à la communauté flamande.

On peut tout d'abord constater une tendance de plusieurs pays à supprimer les cours convictionnels afin de les remplacer par un cours commun permettant l'étude des religions et la formation citoyenne ou humaniste. Ainsi, en Angleterre, il existe un cours multiconfessionnel où les différentes religions sont abordées par les différents croyants ensemble autour de problèmes afin d'apprendre à mieux se connaître et se comprendre, tout en préparant au dialogue pluraliste. Dans ce modèle, le prosélytisme est interdit et le cours ne met pas en avant une croyance particulière. On retrouve également ce genre de modèle au Québec avec un cours d'éthique et culture religieuse et en Norvège où la société est encore très catholique. Afin de garder ce socle culturel religieux très important pour le pays, le cours de religion a été transformé en cours commun parlant des religions, de la morale et de la culture catholique au niveau théorique afin de bien comprendre le pays et son évolution historique très liée à la croyance.

A l'opposé de cela, on trouve la France qui ne laisse aux religions qu'une place théorique dans des cours comme l'histoire ou le français afin d'avoir une connaissance de celles-ci et de connaître leur importance dans l'histoire européenne. Il n'existe cependant pas de cours convictionnels suite à la très grande séparation de l'Eglise et de l'Etat. A la place, les élèves ont un cours de philosophie conséquent au lycée en fonction de leur orientation.

Dans un modèle proche de celui de la Belgique, on peut trouver les Pays Bas où le modèle de l'enseignement est très flexible et où, selon les écoles, on peut trouver un enseignement lié aux religions dans toutes les matières afin de les comprendre et de connaître leur importance dans l'histoire ou des cours convictionnels non obligatoires.⁸³

En Flandre, la population fréquentant les écoles libres catholiques est très nombreuse et majoritaire. Cela donne évidemment une grande influence au pouvoir organisateur catholique. Concernant les cours dits philosophiques, deux moments ont

⁸³ N. RAES, J.-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

été importants.

Le premier est suite une décision du Vsko, le pouvoir organisateur catholique en Flandres, chargé de l'organisation globale de l'enseignement catholique⁸⁴ qui décide que le cours de religion répond à la demande de recherche de sens des élèves et que, dans ce cadre, la création d'un cours de philosophie n'est pas nécessaire sachant que le cours de religion remplit déjà ce rôle. La philosophie sera cependant instaurée de façon interdisciplinaire notamment en l'intégrant à la formation des enseignants afin que ceux-ci soient préparés à apprendre à leurs élèves la formulation de questions et problématiques liées à des questions de sens.

Le deuxième moment est celui du positionnement des universitaires concernant les cours de philosophie dans le cadre de l'Unesco et la volonté de correspondre aux Accords de Paris. En collaboration, ils rendent un rapport reprenant diverses propositions. Celles-ci demandent de préparer les élèves dès la petite enfance au questionnement philosophique qui sera ensuite abordé plus tard dans les dernières années de l'enseignement secondaire dans un cours à part entière. Ils conseillent également que les enseignants soient formés, notamment dans la gestion des débats afin d'aider les élèves à concentrer et à affiner leurs idées à la manière de la maïeutique de Socrate.

On retrouve dans la situation flamande deux visions de la philosophie. Dans la première vision, la philosophie est vue comme une recherche de sens au même niveau que la religion ou la morale et dès lors, un cours consacré à celle-ci ferait doublon avec les cours convictionnels. Dans la seconde vision, la philosophie est vue comme une matière scientifique qui permet aux élèves de s'ouvrir sur le monde et de développer leur esprit critique.⁸⁵

En Flandre, le débat sur les cours de philosophie n'est donc pas clos et il conviendrait dans un premier temps de déterminer exactement ce qu'on attend de la philosophie dans le cadre scolaire.

En comparant ainsi les divers fonctionnements, on peut se rendre aisément compte de la particularité de la Belgique. Au sein même du pays, le fonctionnement des cours dits philosophiques ne sont pas exactement semblables et des décisions différentes ont été prises quant à la gestion de ceux-ci. La particularité du système en réseau de la Belgique rend les positionnements pris par d'autres pays compliqués à adopter tout en restant en accord avec les différents textes législatifs. Ceux-ci restent

⁸⁴ Katholiek Onderwijs, *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*, <http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/>, [En ligne], consulté le 30 avril 2018.

⁸⁵ B. WYNANTS, *Rapport introductif portant sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme »*, Communauté française, 27 novembre 2000.

cependant des exemples qui peuvent nous inspirer tant par leur gestion, que par leurs programmes et aussi par les solutions qu'ils ont su apporter pour garantir à la fois le pluralisme et la culture religieuse et surtout dans ces pays ayant une forte culture liée à la foi, en particulier la foi chrétienne dans nos exemples.

Chapitre 3 : La création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté : analyse juridique et médiatique

Contexte

Avec l'étude que nous venons de réaliser, nous pouvons constater la difficulté de la mise en place d'un cours de philosophie à l'aune de 4 obstacles principaux ; cette difficulté explique donc que, malgré les nombreux projets dont nous avons pu étudier un échantillon précédemment, les cours de philosophie ne sont toujours pas présents dans l'enseignement.

Le premier est celui de la structure interne de l'enseignement belge. Celui-ci est fait de telle façon que de nombreux acteurs et organisations ont un pouvoir sur l'enseignement. De ce fait, il n'est pas possible à la communauté d'imposer quelque chose de commun à chacune de ces structures. La communauté propose en effet un canevas que les écoles sont obligées de suivre mais le détail est réglé par le pouvoir organisateur des différents réseaux de l'enseignement que nous avons détaillé précédemment avec une tension particulière pour les écoles libres confessionnelles qui souhaitent garder la particularité de leur enseignement confessionnel.

Le second obstacle est également lié aux réseaux mais plus particulièrement au pacte scolaire. Celui-ci ayant été obtenu après une guerre scolaire et de nombreuses tensions, il est très compliqué de le modifier et de revenir sur le contenu. Ainsi, comme celui-ci donne aux écoles la liberté de l'organisation des cours dits philosophiques, il est très difficile de demander à celles-ci d'organiser un cours si elles ne le souhaitent pas. Le seul moyen de rendre un tel cours obligatoire est de modifier le pacte scolaire mais cela risque d'engendrer une nouvelle guerre scolaire et donc une grande instabilité politique au niveau de la communauté et des réseaux. Prendre une telle décision est donc un vrai risque politique et peut engendrer de grands bouleversements que les différents parlements n'ont pas été prêts à gérer au regard des bénéfices qu'un cours de philosophie pourrait apporter aux élèves.

La troisième tension est celle de la confusion qui est faite en morale laïque et philosophie. La mise en place d'un cours de philosophie est donc confondue avec l'instauration d'un cours de morale laïque obligatoire qui voudrait se placer en confrontation avec les idées religieuses. Evidemment, une telle matière rentrerait en opposition avec la liberté de culte et avec le libre choix de l'éducation de leur enfant par le libre choix de l'école également instauré dans le pacte scolaire. Des parents souhaitant une éducation religieuse pour leur enfant sont supposés pouvoir en choisir une, grâce aux écoles libres confessionnelles. Cette confusion a tenté d'être effacée

dans la dernière proposition de décret qui insistait sur ce point mais cela n'a pas été suffisant.

Finalement, la dernière tension est celle de la constitution de la Belgique elle-même. En effet, la Belgique est un pays neutre et non laïc. Ainsi, en reconnaissant de nombreuses religions ainsi que le libre choix de l'enseignement religieux dans les écoles, le pays permet l'organisation de cours confessionnels et peut donc difficilement imposer un cours de philosophie qui serait commun sans que celui-ci ne s'organise en parallèle des cours confessionnels, entraînant des difficultés d'organisation.

Elément déclencheur

Le décret neutralité

Avant d'aborder l'élément déclencheur en lui-même, il est essentiel de revoir le décret sur la neutralité dans l'enseignement qui lui est directement relié. A noter qu'il n'est applicable que dans l'enseignement officiel subventionné puisque la neutralité religieuse ne peut pas être mise en place dans l'enseignement libre confessionnel. En effet, la plupart de ces établissements inscrivent leur projet scolaire dans la dynamique de l'apprentissage de valeurs liées à la confession comme les valeurs chrétiennes.⁸⁶

Ce décret a été mis en place en 1994 mais a été rediscuté à de nombreuses reprises afin de s'adapter aux différentes questions d'actualité et nouvelles problématiques scolaires liées à ce sujet. Ce décret impose une neutralité au regard des différentes valeurs et cultures mais dans un cadre respectant les droits de l'homme et la constitution belge. Cette neutralité n'en est donc pas tout à fait une puisqu'elle s'inscrit déjà dans une certaine dimension idéologique. Dans cette dimension, elle permet une pluralité de valeurs et d'opinions que l'école doit accepter et ne peut forcer ses élèves à se tourner vers une seule version de ses valeurs ou opinions. Il s'inscrit également dans une démarche de recherche de la vérité ainsi, malgré la pluralité de valeurs et d'opinions, on reconnaît quelques vérités notamment scientifiques qui ne peuvent être discutées que de ce point de vue. Par exemple, la démarche intellectuelle de recherche de la vérité veut qu'en cours de science, si les théories de Darwin peuvent être discutées et critiquées d'un point de vue scientifique en tant que théorie qui peut encore évoluer et être modifiée à partir de nouvelles recherches, il n'est pas possible de la critiquer d'un point de vue religieux en prônant une doctrine créationniste. La science prouvant que l'homme existe depuis bien plus longtemps que ce que montre la Bible, cette théorie n'a pas à être mise sur le même pied que celle de Darwin car il ne s'agit pas des mêmes champs de recherche. Le premier, scientifique vise une recherche de la vérité tandis que le second, religieux, vise une recherche de sens.⁸⁷

Ce décret instaure également quelques règles notamment le respect d'autrui et des droits de l'homme lui permettant de manifester ses opinions tandis que l'école l'aide à développer son esprit critique. Il impose également aux professeurs des cours dits

⁸⁶ N. RAES, J-L. WOLFS, *Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale* in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

⁸⁷ Conférence de B. Hespel du 19 avril 2018 : *Neutralité et Sciences*, Université Catholique de Louvain.

philosophiques de ne pas dénigrer le contenu des matières parallèles à la leur.⁸⁸

Ce document a été modifié à plusieurs reprises. En 2003, une modification impose aux membres du personnel d'être informés de la façon dont ce décret est mis en place dans le projet éducatif et de ratifier un document attestant de cette connaissance. De plus, les écoles dont la communauté est le pouvoir organisateur auront une référence claire à ce décret dans le projet éducatif. En 2006, une modification oblige les professeurs de l'enseignement officiel subventionné à suivre une formation à la neutralité qui porte notamment sur l'application et le contenu de ce décret.⁸⁹

En 2003, un décret ayant plus ou moins le même contenu est mis en application en parallèle de celui de 1998. Il a comme particularité de s'appliquer également aux établissements libres subventionnés. Il ne s'applique pas uniquement si les établissements sont conformes au décret de 1998. Ainsi, les établissements de l'enseignement libre sont également contraints à une certaine forme de neutralité qui insiste notamment sur la liberté de pensée et de culte des élèves.⁹⁰

Deux autres propositions ont également été faites concernant la modification du décret de 1998. Celles-ci ont été formulées par R. Miller et M. Neven en 2006 tandis qu'en 2009, F. Bertieaux s'ajoute aux deux hommes. Ces deux propositions étaient bien entendu liées aux propositions de cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions mis en avant par les mêmes personnes. Ces propositions visent à créer, dans les cours dits philosophiques un volume d'heure dans lesquelles les enseignants auraient pour obligation de donner une matière commune à l'ensemble des élèves. Dans ces heures seraient présentées les bases confessionnelles et morales des différentes religions et morales et auraient pour objectif de développer la citoyenneté, le dialogue interculturel et la mise en place de valeurs communes allant de pair avec les droits de l'homme.⁹¹

Cependant, ces deux demandes de modification n'ont pas été mises en place. En effet,

⁸⁸ Décret du 31-03-1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Communauté française, II.O.10.

⁸⁹ Décret du 31-03-1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Communauté française, II.O.10.

⁹⁰ Décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, Communauté française, II.A.38, Lois 28381 p.1.

⁹¹ R. MILLER, M. NEVEN, *Proposition de décret du 12 juillet 2006 modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement*, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 290, n°1.

R. MILLER, M. NEVEN, F. BERTIEAUX, *Proposition de décret du 28 septembre 2009 modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel*

le conseil d'état a statué qu'elles risquaient de ne pas être conforme à la constitution belge. Le décret ne précisant pas le nombre d'heures qui devait être dédié à ces cours communs, le risque d'une dérive est possible avec un cours presque entièrement fait en commun ne laissant plus de place aux enseignements confessionnels que les élèves sont en droit d'avoir et que les parents sont en droit de choisir pour l'éducation de leur enfant. Dès lors, la proposition a été rejetée par le conseil d'état qui demande précision sur ces points afin d'éviter les dérives, mauvaises interprétations du décret et, surtout, le fait d'être contraire à la Constitution belge.⁹²

La plainte

La demande est faite par les parents d'une écolière qui la représentent juridiquement et la plainte est faite contre la communauté française. En effet, cette dernière souhaite imposer à l'élève le choix parmi un des cours dits philosophiques. La demande de dispense de l'élève ayant été refusée car non motivée, les parents ont décidé de faire appel au conseil d'état en soulevant plusieurs problèmes. Le fait de devoir faire une demande motivée comme le demande le pacte scolaire de 1959 revient à aller à l'encontre de deux textes fondamentaux pour la Belgique. Le premier est évidemment la Constitution belge qui, dans l'article 19 présente la liberté de culte et dans l'article 24, la liberté de l'enseignement qui assure un enseignement neutre, un choix du type d'éducation au libre choix des parents et le droit à une éducation morale ou religieuse.⁹³ Le second texte est celui de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales dont l'article 9 ratifie la liberté de conscience et de religion.⁹⁴

La raison pour laquelle les parents ont fait cette demande est qu'il leur semble qu'aucun des cours dits philosophiques proposés ne sont neutres. Les cours de religion étant convictionnel, ils ne sont évidemment pas neutres et le cours de morale laïque échappe également à la nécessité de la neutralité et est donc considéré comme non neutre. Ensuite, la volonté de suivre un cours neutre vient du fait qu'ils estiment ne pas avoir à être obligés de déclarer qu'elles sont leurs orientations spirituelles qui relèvent de la vie privée.

La cour a rendu son verdict et confirmé que cette obligation violait en partie la

subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 24, n°1.

⁹² *Avis du conseil d'état du 12 mai 2010 sur la Proposition de décret du 28 septembre 2009 modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement*, Conseil d'état, sess. Ordinaire, 2009-2010, 24, n°2.

⁹³ *Constitution belge*, article 19 et 24.

⁹⁴ *Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales*, article 9.

constitution et la convention de sauvegarde des droits de l'homme.⁹⁵ Il a donc été nécessaire d'ajouter un système de dispense pour que cette violation ne soit plus d'application. Une loi a été créée pour cela en juillet 2015 et est entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2016. Celle-ci prévoit qu'un élève, ou ses parents, puissent faire une demande non motivée afin de ne plus avoir à suivre les cours dits philosophiques. A la place de ces heures, l'élève doit être encadré afin de développer un questionnement spirituel neutre avec la nécessité de rendre des travaux écrits. Cependant, cette activité n'est pas énormément détaillée et la question du cours de philosophie, longtemps refusé pour des raisons organisationnelles et de budget malgré les avantages que tous les partis pouvaient trouver à un tel cours, a été remis sur la table des négociations afin de rendre cette nouvelle structure pour les élèves dispensés viable et avec un programme et des objectifs clairs. Après de nombreuses années de proposition et de refus, c'est donc par la force de l'actualité que le cours de philosophie a été mis en place sous la forme du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.⁹⁶

Projet et réalisation

Afin de réglementer ces deux heures pour les élèves dispensés, un projet pour un cours de philosophie a donc dû être mis en place. Celui-ci a été mis en place via un décret. Il prévoit d'organiser ce nouveau cours en primaire et secondaire ainsi que dans les établissements spécialisés. Concernant le primaire tout doit être installé à partir de la rentrée 2016 et concernant le secondaire à partir de la rentrée 2017 pour le secondaire. Ce cours est signifié comme faisant partie de la formation obligatoire et est, à ce titre, évaluable pour la réussite de l'année de l'élève. Ce cours va également avoir un référentiel dont le contenu doit être mis en place dans le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté dans l'enseignement officiel tandis que le réseau libre non confessionnel peut choisir de mettre en place le cours ou d'appliquer les compétences du référentiel sur plusieurs autres matières en parallèle.

On peut retrouver ici les conflits et tensions qui ont notamment bloqué la création d'un tel cours dans les propositions précédentes. Le système de réseau pousse ainsi la Communauté française à suivre un modèle de compromis où, pour éviter une nouvelle guerre scolaire et l'opposition de nombreux acteurs présents dans l'enseignement libre

⁹⁵ Arrêt de la cour constitutionnelle sur la question préjudicielle relative à l'article 8 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement et à l'article 5 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, posée par le Conseil d'Etat, Cour constitutionnelle, arrêt n° 34/2015 du 12 mars 2015.

⁹⁶ Décret instaurant un mécanisme de dispense pour les cours de religion et de morale non confessionnelle dans l'enseignement organisé par la Communauté française et dans l'enseignement officiel subventionné par la Communauté française, Communauté française, 28 juillet 2015, Docu 41716.

catholique, ce nouveau cours n'est pas réellement imposé aux élèves.

Cette situation pose deux problèmes. Le premier problème est qu'une fois de plus, l'enseignement belge n'est pas uniformisé à cause du système en réseau et les risques de nouvelles guerres scolaires poussent les politiques à aller vers un régime de compromis. Cette situation incite constamment à construire sur des bases complexes et empêche une véritable transformation de l'enseignement pour que celui-ci corresponde au monde moderne et à son nouveau fonctionnement pluraliste. Le second problème est celui de la formation des enseignants. En effet, en rendant le cours transversal dans le libre, on va, par exemple, demander à des professeurs de sciences d'avoir des questionnements éthiques avec leurs élèves autour des sujets abordés. On peut penser par exemple au transhumanisme quand les questions de génétique sont abordées. Ces professeurs sont-ils compétents pour aborder ces questions ? Même si ceux-ci ont certainement suivi un cours d'éthique ou de philosophie dans leur cursus en ce qui concerne les professeurs de l'enseignement secondaire supérieur, celui-ci leur donne-t-il les bases pour parler de philosophie avec les élèves et guider un questionnement philosophique ? Au niveau purement juridique, on peut également se demander si cette situation est conforme à la demande d'avoir des professeurs avec le titre requis pour enseigner le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté à partir de 2021. Dans la pratique, ces chapitres risquent d'être évités ou seulement survolés par des professeurs ne se sentant pas compétents pour les aborder et ayant déjà un programme suffisamment conséquent d'enseignement annuel.

Les compétences à développer sont les suivantes : la connaissance des différents courants de pensée en philosophie et en religions dans une perspective historique et sociologique, la capacité à développer un questionnement philosophique et à se positionner sur une question éthique, la capacité de respecter le pluralisme dans une tolérance de l'autre permettant le débat d'idées pour la compréhension mutuelle, la participation à des débats de façon non conflictuelle. Au niveau de l'éducation à la citoyenneté qui comprend la compréhension du fonctionnement démocratique, l'élève sera capable de développer une capacité au vivre-ensemble avec une participation active en tant que citoyen et la capacité à se développer personnellement dans un tel contexte. Pour cela, il connaîtra le fonctionnement des démocraties modernes ainsi que leur histoire, les grandes questions de nos sociétés et les moyens de communication dans leur analyse critique. Il participera également à des activités liées à la démocratie

scolaire.⁹⁷

Réception par les médias

Pour terminer cette partie juridique et politique, il nous semble intéressant de revenir sur la vision qui a été donnée de ce nouveau cours par les médias car celle-ci a fortement influencé les parents mais également la façon dont les professeurs ont pu voir ce cours.

Le rapport de 2000, déjà étudié précédemment, montre qu'en termes de réception, la majorité du corps politique est favorable à l'introduction de la philosophie à l'école même si le rôle que celle-ci aura exactement pose des questions. Le véritable problème est la question du remplacement des cours dits philosophiques par un cours de philosophie. La suppression des cours de religion et de morale est soutenue par des personnes voyant les cours dits philosophiques comme une opposition au pluralisme. Cependant, la majorité souligne la difficulté juridique d'une telle suppression ainsi que la problématique des professeurs de religions et de morale et finalement, le risque d'une nouvelle guerre scolaire due aux oppositions des différents cultes.⁹⁸

Très rapidement quand la décision a été prise de créer une nouvelle structure, les médias ont utilisé l'expression « cours de rien » très attractive pour ses sous-entendus et sa dimension moqueuse. Malgré l'apport d'un véritable nom pour ce cours, d'abord « Encadrement pédagogique alternatif » dans sa version temporaire et ensuite « Education à la Philosophie et à la Citoyenneté », les médias ont continué à utiliser cette expression de « cours de rien ».⁹⁹

Dans nos stages, nous avons ainsi pu constater que, dans l'enseignement libre confessionnel, cette formulation du cours « de rien » avait été conservée et était utilisée de façon moqueuse par des professeurs de religion. Certains sont également venus se renseigner, curieux, sur le contenu du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté et ses objectifs, persuadés que celui-ci n'en avait pas. Dans l'enseignement officiel, un professeur d'EPC nous a expliqué qu'il n'était pas forcément facile de se faire reconnaître comme matière à part entière et importante par

⁹⁷ Décret du 9 décembre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenne, Communauté française, Docu 41979.

⁹⁸ B. WYNANTS, *Rapport introductif portant sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme »*, Communauté française, 27 novembre 2000.

⁹⁹ RTL info, *Voici en quoi ont consisté les premiers "cours de rien"*, [En ligne], Voici en quoi ont consisté les premiers "cours de rien", consulté le 3 mai 2018.

La libre, *Seuls 2,5% des enfants ont choisi le "cours de rien"*, [En ligne] <http://www.lalibre.be/actu/belgique/seuls-2-5-des-enfants-ont-choisi-le-cours-de-rien-5613e10f3570b0f19f2a66fc>, consulté le 3 mai 2018.

La DH, *Le "cours de rien" en trois questions*, <http://www.dhnet.be/actu/belgique/le-cours-de-rien-en-trois-questions-572f57b335702a22d72a6043>, [En ligne], consulté le 3 mai 2018.

des professeur de cours ayant un plus gros volume d'heure et une reconnaissance beaucoup plus importante comme les cours de mathématiques, de sciences ou de français. En effet, à l'image de ce qui a été répandu dans les médias, beaucoup d'entre eux considèrent que ce cours n'en est pas vraiment un et qu'il n'a donc aucune importance. Très concrètement, ce professeur ne s'exprime pas dans les conseils de classe sachant que son avis ne sera pas pris en compte. De la même manière, durant les séminaires du cours « Comprendre l'adolescent » suivi dans le cadre de notre agrégation, nous avons dû faire des jeux de rôle et il est intéressant de constater que l'un des participants étudiants en agrégation de mathématiques a dénigré le cours de philosophie en soulignant sa non importance dans le parcours scolaire de l'élève sans qu'aucune consigne n'ait été donnée par les organisateurs de ce jeu de rôle sur l'avis du personnage à ce sujet.

Ainsi, la réception par les médias rend la légitimité du cours de philosophie et de ses professeurs plus compliquée et si certains médias expliquent le peu de fréquentation du cours par les problèmes d'organisation qui ont eu lieu lors de la mise en place, il nous semble que celle-ci peut également être expliquée par la réputation du cours, portée par les médias.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons fait une analyse politique et juridique de l'histoire de la création d'un cours de philosophie en Belgique en comparant celui-ci à ce qui a été mis en place dans d'autres pays. Cet historique des différentes propositions et projets ou nouvelles lois, nous a permis de constater que les enjeux d'un cours de philosophie dans le secondaire dépassent le cadre de l'enseignement.

Au niveau politique, le cours de philosophie a été proposé par presque tous les partis mais c'est au niveau des différents acteurs et notamment des cultes, que le problème se pose. La création d'un tel cours pouvant engendrer une nouvelle guerre scolaire, les projets ont été peu plébiscités afin d'éviter les conflits. Au niveau politique, c'est donc une politique du moindre risque et du stationnaire qui a été grandement choisie par les différents partis au pouvoir.

L'analyse juridique a permis de montrer que l'appareil juridique belge au niveau de sa constitution et de certaines de ses lois, comme le pacte scolaire, rentre en conflit avec des textes comme celui des droits de l'homme. La construction sur base de compromis n'est donc pas tout à fait fonctionnelle et ne permet pas d'avoir la totale liberté de culte et de conscience.

Ces deux études ont pu amener à la conclusion que la création ou non d'un cours de philosophie était en réalité bien plus qu'une question sur un cours en particulier. Cette question est liée à l'avenir de l'enseignement tout entier au niveau de sa construction en réseau mais aussi au niveau de sa construction constitutionnelle liée à la religion autour de la neutralité de la Belgique et du financement qui est fait des cultes et des écoles confessionnelles.

L'analyse médiatique a pu montrer que la réception du cours était positive dans le concept de l'ajout de philosophie mais que les problèmes d'organisation, la précipitation et la mauvaise publicité des médias a fait perdre en légitimité au cours tant auprès des parents que des élèves et des autres professeurs. Le cours parvient donc parfois difficilement à trouver sa place dans les écoles.

Partie 2 : L'apprentissage de la philosophie et l'éducation : système et rôle : apport philosophique

Introduction

Les raisons d'installer un cours de philosophie ainsi que les différentes étapes qui ont été traversées pour arriver à la création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté ont été exposées et nous avons ainsi pu répondre à la première question qui est celle de l'enjeu d'un cours de philosophie dans le secondaire supérieur. Avant d'aborder la deuxième partie de la question qui est celle d'apprendre la philosophie ou d'apprendre à philosopher – la première expression est comprise comme le fait d'étudier une matière théorique sans s'approprier les méthodes et être capable de soi-même faire un raisonnement philosophique sur une question et qui se traduirait, par exemple, par une simple étude factuelle de l'histoire de la philosophie ; la seconde expression distingue justement le développement de cette capacité à philosopher – nous allons revenir sur l'histoire de la philosophie et la tradition de la pensée afin de voir ce que celle-ci peut nous apporter au niveau de l'étude de l'institution de l'enseignement et de ses problématiques puisque nous avons pu voir que la création d'un cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté n'était pas seulement une action liée à l'enseignement mais était en réalité liée à l'ensemble du système belge et avait de nombreux enjeux au niveau des systèmes éducatifs mais également de l'avenir de la gestion des questions religieuses et morales dans notre pays.

Ensuite, il nous semble intéressant d'étudier les auteurs de la tradition philosophiques afin de découvrir comment ceux-ci envisageaient l'étude de la philosophie elle-même afin d'arriver à philosopher ou, de façon plus générale, l'éducation des jeunes gens. Nous avons repris dans cette partie des philosophes s'étant exprimés sur l'apprentissage de la philosophie et des différentes étapes qu'il fallait parcourir mais également des philosophes ayant développés des théories de la connaissance car l'épistémologie nous semble être la base de toute connaissance et donc de la philosophie. Ainsi de nombreux philosophes ont construit des systèmes qui sont en eux-mêmes des façons d'aborder la philosophie et d'apprendre à philosopher.

Les auteurs seront étudiés par époque, dans un ordre chronologique et divisé par grande période historique afin de simplifier la compréhension et la lecture ; une synthèse sur nos conclusions et les liens que nous aurons pu effectuer entre les différents auteurs sur le sujet des institutions éducatives et de l'apprentissage de la

philosophie sera proposée à la fin de cette partie.

Dans un premier temps, nous commencerons par la période antique avec l'étude des présocratiques et des sophistes qui nous permettra d'aborder l'apprentissage et les méthodes des prémices de la philosophie. Ensuite, nous parlons de Socrate, Platon et Aristote afin d'étudier la création des premières écoles de la philosophie telle qu'elle existe à partir de Socrate. Nous passerons ensuite à quelques courants postérieurs comme l'épicurisme, le stoïcisme et l'hédonisme cynique afin de voir comment ces trois philosophies ont été reçues et travaillées par leurs successeurs afin de les étudier et de les comprendre.

Dans un second temps, nous étudierons le Moyen Age et la Renaissance. L'étude portera tout d'abord dans la réception de l'Antiquité et dans le rapport à la religion qui change complètement la méthode d'approche de la philosophie et son apprentissage. Cela nous permettra d'aborder la période de la méthode scolastique qui représente une méthode d'étude et d'apprentissage du philosophe qui a été fortement critiquée mais qui peut malgré tout montrer des pistes de techniques et de maîtrises et dont certaines méthodes, comme l'étude des textes anciens, existent toujours aujourd'hui dans les universités. A partir de la Renaissance, nous verrons que la pensée a évolué et comment celle-ci a été fortement modifiée en se séparant en partie de la méthode scolastique et comment le scepticisme s'est installé dans la façon d'apprendre la philosophie chez des auteurs comme Bacon, Montaigne et Descartes dont la doctrine philosophique représente en elles-mêmes des méthodes détaillées d'apprentissage de la philosophie.

Ensuite, nous passerons au Siècle des Lumières et aux Temps Modernes où l'avancée des sciences va bouleverser la façon de faire de la philosophie et recentrer l'étude sur le sujet et ses capacités à connaître. Ainsi, Hume et Fichte nous permettront de voir les méthodes de connaissance qui sont des bases sur la façon d'aborder le monde pour philosopher. Kant permettra à la fois d'apporter un nouveau cadre à la raison et donc au philosophe et une méthode d'étude et d'éducation. Rousseau nous donnera des méthodes d'apprentissage et d'éducation de l'étudiant que Hegel portera à un niveau supérieur en étant lui-même enseignant dans l'équivalent du secondaire supérieur et en mettant sa philosophie et ses connaissances du philosophe au service d'une méthode pour permettre aux jeunes de se préparer au philosophe.

Pour la Période Contemporaine, nous parlerons de Nietzsche qui critique l'enseignement allemand en proposant une modification de celui-ci pour permettre un meilleur apprentissage général, un meilleur développement de soi ; cet enseignement passant par des raisonnements philosophiques et l'apprentissage de la philosophie pour

les élèves. Ensuite, nous parlerons de Castoriadis et du rôle de l'éducation tandis que ses théories nous permettront d'étudier le système scolaire belge sous l'angle de la philosophie. Finalement, nous terminerons avec Bourdieu et Habermas afin de voir comment la philosophie peut avoir une importance dans l'éducation et le développement du monde moderne et comment celle-ci doit être apprise afin d'arriver à un tel résultat.

Finalement, nous proposerons une synthèse de ces idées afin de les inscrire de façon liée dans notre problématique et d'avoir une vision globale avant de commencer la partie didactique.

Chapitre 4 : Approche historique : Antiquité et Moyen Age

Antiquité

Les présocratiques

Le fonctionnement de l'apprentissage de la philosophie dans les écoles présocratiques est souvent le même. Tout d'abord, il y a un maître qui dispense des idées fortes au travers d'une structure type école ou association. A cette époque, la philosophie en tant que telle n'existe pas et l'apprentissage des prémices de celle-ci se fait en parallèle les mathématiques comme dans l'école de Crotone de Pythagore.

Chez Pythagore, on peut en plus constater que son école s'inscrit dans l'intérêt pour les cultes orphiques. Son école est donc un groupe protégeant de nombreux secrets et méthodes que le groupe n'apprend qu'à leurs membres et qui servent à se purifier. Dans cette école, le début de la philosophie est donc appris via des rites partagés par les membres.

Héraclite propose, lui, une toute autre méthode qui est, en elle-même, une façon d'apprendre la philosophie. En effet, il dénigre les longues recherches précises pour partir de l'intuition immédiate dans une sorte de positivisme expérimental.

Finalement, Parménide prépare une autre méthode qui consiste en une forme de rationalisme. Sans totalement dénigrer la connaissance issue des sens, il considère que nous avons un grand risque de nous tromper si nous nous fions à de telles opinions. Ainsi, il faut construire la connaissance par la pensée ou par la dialectique mais avec peu d'expériences directes.

Les présocratiques nous montrent que dans les premiers temps de l'histoire de la philosophie, il n'existe pas de méthode commune, chaque penseur développe ses idées et ses méthodes en fonction de ses théories ou de la culture de l'époque comme pour le culte secret du pythagorisme. Leur objectif est de trouver le Vrai qui permet ensuite de définir le Bien et donc le Bonheur.¹⁰⁰

Les sophistes

L'objectif des sophistes est différent, il est principalement de plaire aux auditeurs et est centré sur le succès ou l'échec d'une argumentation principalement dans sa forme plus que dans son contenu.

Pour se former, ils se cultivent dans de nombreux domaines de la connaissance afin de développer une certaine érudition couplée à l'étude de la rhétorique qui permet de

¹⁰⁰ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 37-72.

convaincre aisément un auditoire. Dans cette optique, ils formaient leurs élèves à l'art de convaincre de la même manière sans forcément s'occuper du contenu.¹⁰¹

Apparus à une époque qui était demandeuse de plus de pensées scientifiques à cause d'une baisse de l'intérêt pour la religion dû aux nombreuses guerres entre les cités, les sophistes vont redonner un regain d'intérêt à la vie pratique.¹⁰² Ils prétendent par leur enseignement, développer tant les capacités de discours que de logique, de vertu et de force qui permettent d'être très impliqués et très bons dans le fonctionnement politique de la cité qui a une importance primordiale. A cette époque pour que l'individu n'existe pas en tant que tel, c'est un être social qui évolue au travers de la cité.¹⁰³

Les sophistes se divisent en plusieurs groupes selon les époques avec des champs d'intérêts différents. Ainsi, Protagoras, Gorgias et Prodicos s'intéressent à l'être moral, aux vertus et à la justice. Hippias va réaliser une distinction entre le droit représenté mais sans les opposer. Finalement, Polos, Thrasymaque et Critias reprennent cette distinction en définissant le droit naturel par la force et le droit positif par la religion et la morale, en réalisant une opposition plus importante.

La critique qui leur est adressée est d'avoir utilisé la dialectique uniquement dans un but rhétorique. En inventant par exemple les joutes verbales, leur objectif n'est pas un intérêt pour une vérité ou une question philosophique mais bien de gagner l'intérêt de l'auditeur pour le rallier et gagner la joute verbale. Dans ce modèle, les arguments n'ont pas de valeurs épistémiques et n'existent que pour convaincre sans se préoccuper du contenu.¹⁰⁴

Socrate

Socrate est venu bouleverser ce type d'enseignement ainsi que les objectifs de celui-ci et son modèle. Sa méthode seront longtemps utilisés. Son enseignement prend la forme de dialogue et n'est pas dans une forme agonistique. Il ne s'agit donc pas pour lui d'apprendre à ses élèves ce qui est bien, ce qui est vrai où ce qui est bon. Souvent, Socrate ne trouve pas de réponse à ses propres questions et n'émet donc pas de jugement. Son objectif, par cette méthode est de pousser chacun à être son propre juge en ayant une bonne connaissance de soi.

L'apprentissage de la philosophie se traduit donc ainsi chez Socrate qui, par

¹⁰¹ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 72-77.

¹⁰² C. PEYRON-BONJAN, *Le cercle des concepts disparus, Philosophie et sciences de l'éducation*, France, Ed. L'Harmattan, Coll. Arfise, 2011, pp. 29-32

¹⁰³ C. PEYRON-BONJAN, *Le cercle des concepts disparus, Philosophie et sciences de l'éducation*, France, Ed. L'Harmattan, Coll. Arfise, 2011, pp. 35-37.

¹⁰⁴ C. PEYRON-BONJAN, *Le cercle des concepts disparus, Philosophie et sciences de l'éducation*, France, Ed. L'Harmattan, Coll. Arfise, 2011, pp. 33-34.

l'interrogation et le dialogue, permet à ses élèves de mieux se connaître, de mieux réfléchir et donc de pouvoir prendre leurs propres décisions. Cette méthode s'appelle la maïeutique.

Encore aujourd'hui, il est possible d'utiliser la maïeutique avec toute une classe afin de pousser et de guider sa réflexion sur un sujet complexe afin qu'elle puisse développer celle-ci par elle-même sans se contenter de premières opinions issues du milieu familial ou d'une réponse immédiate.¹⁰⁵

Platon

Platon reste dans la suite de Socrate un enseignement donnant une grande importance à la parole plutôt qu'à l'écrit. En effet, la parole est pour lui supérieure car elle permet d'amener à la connaissance de soi. Celle-ci ne doit pas être doctrinale mais sous forme de discussion. Il s'agit donc, en termes de méthode, de commencer par poser une question, ensuite proposer une formule de réponse et de mettre cette dernière à l'épreuve de la discussion afin d'en vérifier la validité. Le système est donc sous forme d'hypothèses et ensuite de démonstrations.

Chez Platon, l'apprentissage de la philosophie ne se fait pas directement par la philosophie. Il s'agit dans un premier temps d'apprendre l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique. Ces premiers apprentissages préparent à la philosophie en disciplinant l'esprit. La philosophie complète la formation en terminant de discipliner l'esprit et lui enlève ainsi ses illusions. En se détachant de ses illusions, il est dès lors possible de chercher le vrai et le bonheur en quittant la zone où ceux-ci sont impossibles afin d'atteindre le monde des idées où l'on peut les trouver.¹⁰⁶

Afin d'instruire ses élèves, il fonda l'Académie dont l'entrée portait une inscription désormais célèbre : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre ». Même si on peut douter de la réalité de cette anecdote, il n'en reste pas moins qu'elle est conforme à l'esprit de l'époque. La mention de la géométrie témoigne de la grande importance accordée à un esprit logique et abstrait. On peut donc retrouver dans le bâtiment même, la méthode d'apprentissage de la philosophie et les prérequis qui lui sont nécessaires.¹⁰⁷

Aristote

Comme Platon, Aristote s'inscrit dans une démarche d'enseignement en fondant une école : le Lycée. Dans cette école, il valorise un enseignement sous forme

¹⁰⁵ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 80-86.

¹⁰⁶ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 88-149.

¹⁰⁷ B. ZUZANNE, *Foire Aux Questions concernant Platon*, [En ligne], <http://plato-dialogues.org/fr/faq/faq009.htm>, consulté le 09 mai 2018.

d'exposés dogmatiques, souvent réalisé alors qu'il marche ce qui lui a valu le surnom de péripatéticien. Les discussions, si elles sont saines et donc détachées de la rhétorique et de son objectif de plaire, permettent à ses yeux de construire les idées efficacement. Son enseignement se mélange donc entre exposés dogmatiques et discussions.

Afin de renforcer la capacité de raisonnement, il invente de nouvelles règles logiques qui permettent d'éviter les problèmes dus à la mécompréhension du vocabulaire. De là, sa méthode va être de poser les définitions de chaque terme important, pour ensuite faire un raisonnement qui utilise une forme qu'il a constaté être très efficace pour dire des choses vraies : le syllogisme.¹⁰⁸

Le stoïcisme

Dans cette partie, nous nous focaliserons plus particulièrement sur l'ancien stoïcisme. Les doctrines du stoïcisme ont une influence qui a perduré pendant une longue période. Leurs idées ont été reprises et réinterprétées de nombreuses façons dans différents courants de la pensée stoïque. Cependant, notre objectif n'étant pas de faire un exposé exhaustif de l'histoire de la philosophie mais bien plutôt de la façon dont l'apprentissage de la philosophie peut se traduire dans l'histoire, nous ne développerons pas en détail cette doctrine.

Le stoïcisme est avant tout une discipline d'école, il ne s'agit pas pour le jeune apprenti de redécouvrir l'ensemble de la philosophie ou d'apprendre à se connaître. Les méthodes d'apprentissage stoïciennes comprennent dans un premier temps une étude des choses considérées comme vraies afin qu'ils ne perdent pas de temps à redécouvrir celles-ci. Il s'agira en parallèle de développer des compétences dans les disciplines de base que sont la rhétorique, la grammaire et la dialectique qui permettront à l'élève de s'exprimer correctement. A ce stade les apprenants peuvent construire une connaissance du monde issue de la raison qui leur permettra ensuite d'atteindre le bonheur. En effet, le stoïcien considère que pour atteindre le bonheur, une connaissance du monde d'un point de vue scientifique plutôt que mystique est importante.¹⁰⁹

L'épicurisme

Comme le stoïcisme et de nombreux courants de cette époque, l'épicurisme est une école de recherche du bonheur.

Il ne s'agit pourtant pas ici de développer une forme de grande connaissance érudite

¹⁰⁸ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 152-231.

¹⁰⁹ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 258-300.

puisque l'apprentissage de la vérité et donc de la voie vers le bonheur se fait via l'intuition. Il s'agit de retrouver des choses évidentes grâce à l'intuition ; ces choses permettant ensuite de réfléchir et de lier entre elles différentes intuitions afin d'atteindre des vérités plus complexes.

Cette philosophie est également liée à un mode de vie strict qui permet d'atteindre l'ataxie, un état de bonheur parfait où on ne ressent plus les troubles de l'âme. La dialectique et ses méthodes ne sont ici pas mises en avant au profit de l'intuition car celle-ci serait un trouble de l'âme. Cette façon de réfléchir et de construire la réflexion sera donc laissée de côté.¹¹⁰

L'hédonisme cynique

L'hédonisme cynique est également une école de la recherche du bonheur qui base son apprentissage sur la connaissance de la rhétorique, de la grammaire et de la dialectique. L'enseignement de ces doctrines se fait sous le mode des diatribes. Les diatribes sont des discours philosophiques sous forme de sermon qui cherchent à influencer de façon immédiate l'auditoire sans forcément être dans la recherche de vérité. L'orateur présente ici ses idées et sa vision de la sagesse en tentant d'influencer le plus grand nombre de personnes possibles.

A la différence des sophistes, les discours ne sont pas totalement magistraux car le principe du dialogue a été légèrement gardé dans le modèle des diatribes. En effet, l'orateur s'adresse directement à son auditoire en lui posant des questions ou en les interpellant de façon directe plutôt que de faire un discours impersonnel. Dans cet ordre d'idée, il arrive parfois qu'un interlocuteur fictif fasse une intervention préparée dans le discours afin d'amener l'image de l'opposition et de pouvoir enchaîner avec la réponse du penseur sur ce point de désaccord.¹¹¹

L'héritage antique

Durant les premiers siècles de notre ère, petit à petit, la philosophie se fige. Les grands auteurs sont d'anciens philosophes et il ne s'agit donc plus de revenir sur ce qu'ils ont affirmé. On apprend donc dans un premier à lire ces auteurs et à les commenter, c'est le début de la méthode scolastique. Leurs idées sont considérées comme vraies et les nouveaux philosophes démarrent donc de celles-ci pour construire leur propre pensée.

L'apprentissage de la philosophie est donc en deux temps. Dans le premier, on apprend

¹¹⁰ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 301-326.

¹¹¹ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 329-333.

les bases des sciences pratiques afin de comprendre les notions nécessaires pour appréhender des textes de philosophes qui étaient souvent également mathématiciens ou physiciens. Dans un deuxième temps, on lit et commente les textes des auteurs anciens afin de s'approprier les connaissances que ceux-ci contiennent.¹¹²

¹¹² E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 374-404.

Moyen Age, scolastique et renaissance

Moyen Age et scolastique

La philosophie au Moyen Age doit être abordée dans son rapport avec la théologie. C'est à partir de cette dernière que se posent les questions et que se développent les raisonnements philosophiques. On essaie, à cette époque, de répondre à des problèmes théologiques avec des outils philosophiques comme les méthodes d'argumentation et de la logique afin d'arriver à des réponses objectives qui garantissent l'universalité et la vérité de la croyance dans le divin.¹¹³

L'un des gros problèmes de cette époque est celui posé par universaux avec la question du classement et de la conception des concepts par notre esprit. La logique va tenter de répondre à cette question mais de façon logique et non philosophique.¹¹⁴

Un autre est de ces problèmes est celui de la théologie qui peut empêcher la causalité. La philosophie va donc devoir chercher de nouveaux fondements dans la théologie.¹¹⁵ Doucement, philosophie et théologie vont donc se distinguer légèrement tout en gardant une base commune. La philosophie est fondée sur la raison et la théologie sur la révélation mais les deux viennent de Dieu, uniquement créateur de la raison. Elle garde donc un point commun leur permettant de s'accorder sans que l'une prenne le pas sur l'autre. La philosophie accepte dans cette optique certaines contradictions car Dieu est capable de tout et qu'il ne faut pas perdre de temps sur ces questions.¹¹⁶

La méthode d'apprentissage est donc celle de la scolastique. On commence par commenter les Ecritures afin de trouver dans celles-ci les vérités que Dieu a mises dans la nature. La méthode scolastique est celle du commentaire. Dans les Universités, on apprend donc à comprendre les textes primordiaux que sont les textes sacrés, les textes d'Aristote, de Denys et les Sentences de Pierre Lombard en les commentant. Pour les commenter, on utilisait d'autres auteurs. Tout le travail se fait donc sur texte dans une démarche de commentaire. Les auteurs ainsi étudiés sont considérés comme des autorités qui peuvent donc appuyer un argumentaire mais surtout, guider dans la réflexion afin d'atteindre la vérité. Cette première partie de l'enseignement s'appelaient la *lectio*. La seconde partie de l'enseignement vient des questions créées par le premier : la *quaestio* et la dernière est la discussion afin de répondre à ces

¹¹³ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 329-333.

¹¹⁴ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 3-30.

¹¹⁵ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 31-57.

¹¹⁶ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 59-88.

questions : la *disputatio*.¹¹⁷

Par la suite, cette tendance augmentera encore et il s'agira principalement de discuter les textes afin d'y établir des divisions et des distinctions permettant une compréhension de plus en poussée et de plus en plus détaillée et formalisée.¹¹⁸

A partir du treizième siècle, une certaine crainte de la philosophie va apparaître notamment face à l'importance qu'elle prend pour discuter de questions théologiques avec des outils qui ne le sont pas. La pratique de la théologie va donc être séparée strictement de la pratique de la philosophie. Cette dernière pourra toujours réfléchir sur des questions théologiques mais seulement en partant de vérités divines dont elle peut tirer des conclusions. Il ne s'agit plus pour elle de partir directement des Ecritures afin de formuler ses propres questions et un raisonnement à l'aide des outils philosophiques.¹¹⁹

Renaissance

A la Renaissance se produit un grand bouleversement. L'humanisme se détache des considérations religieuses afin d'étudier la nature et la société dans les premières vérités issues d'une transcendance qui serviraient de base à la réflexion.

En termes de méthode, la pratique devient plus importante que la médiatisation. La philosophie est utilisée comme moyen d'organiser les choses et l'intérêt nouveau pour l'Antiquité pousse à relire et réutiliser d'anciens textes. On retrouve ainsi une tension entre d'anciennes méthodes issues de la scolastique comme l'étude des anciens mais reliées à de nouvelles méthodes et connaissances issues des sciences naturelles.¹²⁰

Au dix-septième siècle, ce bouleversement se poursuit en posant la question des limites de l'autorité spirituelle. La religion et la philosophie sont à nouveau séparées mais par l'initiative de la philosophie cette fois qui souhaite se séparer de son autorité dogmatique.

L'éducation change donc, le grec n'est presque plus appris et le latin n'est plus appris que comme langue de la science permettant de former un esprit littéraire et organisé. Ils ne sont plus considérés comme utiles à la philosophie et les anciens auteurs ne sont plus traduits dans les classes.

De plus en plus, on va voir apparaître un mépris de la connaissance érudite pure qui

¹¹⁷ J. JOLIVET, *Scolastique*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 9 mai 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedie/scolastique/>.

¹¹⁸ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 497-512.

¹¹⁹ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 574-668.

¹²⁰ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 669-709.

ne permet pas de construire de nouvelles réflexions. On atteindra le sommet de cette situation avec Malebranche. L'expérience va prendre de l'importance en même temps que la montée des sciences et les formes littéraires d'écriture vont être abandonnées au profit de modèles scientifiques tels que les essais ou les méditations.¹²¹

Montaigne

L'éducation de Montaigne est très liée aux auteurs antiques pour deux raisons. Vivant à l'époque de la Renaissance, il vit la redécouverte des anciens textes et l'intérêt des intellectuels pour ceux-ci. Son père, également très attaché à la culture antique lui fera apprendre le latin et lire les auteurs anciens. Les anciens stoïciens vertueux représentent un idéal à attendre dans un contexte de guerre de religion. Montaigne évolue dans sa démarche vers un scepticisme de plus en plus fort.

Il se place donc fortement dans son époque tout en ayant gardé des habitudes issues de la scolastique. En effet, la citation des Anciens comme référence et argument d'autorité se faisait énormément. Montaigne continuera d'utiliser ceux-ci mais, dans l'optique de la redécouverte de la Renaissance, il ne considérera pas leur pensée comme finie et verra leur étude comme un dialogue avec les auteurs. Ce dialogue doit permettre de développer la pensée du lecteur en ayant un point de vue critique sur le texte, ce qui permet de faire progresser la science plutôt que de la laisser stagner en ne faisant que des commentaires.¹²² En plus de cela, il considère que les auteurs peuvent l'aider dans sa démarche de recherche d'analyse de lui-même. En utilisant les auteurs, il peut tenter de trouver les points communs et les divergences avec eux afin d'avoir un point de départ dans sa recherche.¹²³

En effet, il reproche à la pure méthode scolastique de n'être qu'un étalage de connaissance qui n'apporte rien et cette méthode laisse encore des traces parmi les hommes de son époque au travers du pédantisme. Le pédant pense alors avoir des connaissances alors que toute la science qu'il possède n'est que théorique et qu'il est incapable de développer une réflexion ou de critiquer celle-ci.¹²⁴

L'écriture de Montaigne est aussi intéressante à étudier dans le cadre de sa démarche philosophique et de l'apprentissage de la philosophie. L'écriture de Montaigne se veut très personnelle, il écrit pour se trouver lui-même et non pour les belles lettres. Son style n'est donc pas forcément agréable et on le lui reprochera.

¹²¹ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 715.730.

¹²² J. RIEU, *Les anecdotes dans le livre I des Essais*, paru dans Loxias, Loxias 31., mis en ligne le 15 décembre 2010, URL : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=6539>.

¹²³ T. GONTIER, Chaire Mercier, Conférence du 22 février 2017 : « *L'égoïsme vertueux* ».

¹²⁴ T. GONTIER, Chaire Mercier, Conférence du 3 mars 2017 : « *Apprendre des autres ? Montaigne et la doctrine* ».

Cependant, comme nous verrons dans la troisième partie, il existe de nombreuses façons de pratiquer le texte philosophique et le modèle de l'autoportrait de Montaigne peut être intéressant à travailler avec des élèves en découverte de la philosophie et d'eux-mêmes au cours de leur adolescence, au travers d'un journal philosophique.¹²⁵

Il trouve que l'on donne d'ailleurs une trop grande importance au style d'écriture alors que ce n'est pas une véritable vertu. A cela, on peut donc rapprocher l'idée que l'apprentissage de l'écriture n'est pas une priorité pour l'apprentissage du philosophe avec les élèves. Il faut cependant nuancer cette affirmation en apportant l'idée que chacun doit être compétent selon son métier. Montaigne reproche que l'on demande les mêmes compétences à tous et que celles-ci soient valorisées en dehors de l'utilité que peut en avoir cette personne. Pour les élèves qui se préparent dans une éducation globale, les bases de l'écriture font parties des compétences à acquérir et il ne s'agit donc pas d'accepter des productions écrites n'ayant que peu de sens ou ne respectant pas des formes imposées.¹²⁶

Montaigne se montra particulièrement sceptique dans sa méthode.¹²⁷ De deux scepticismes : le phénoménisme : le réel au-delà des apparences et le pyrrhonisme : rejet de la séparation visible et invisible. Le pyrrhonisme ne pose donc pas de jugement n'ayant pas assez de données vraies pour en donner. Montaigne s'inscrit d'abord dans cette première doctrine et reste donc très doctrinal. Ensuite, il prendra une position intermédiaire qui lui permet à la fois de poser un jugement sans poser l'ensemble d'une doctrine.¹²⁸

En termes d'enseignement de la philosophie, que peut-on conclure de la philosophie de Montaigne ? L'éducation commence par l'étude du latin et des textes antiques cependant, contrairement à la période de Moyen Age, il ne faut pas se contenter de les étudier sans les comprendre, il faut se les approprier et oser les critiquer, il ne s'agit pas d'arguments d'autorité qu'il ne faut pas remettre en question. Ainsi, se développe l'homme viril qui est instruit et avec une forte loyauté pour son roi et une acceptation du mode de fonctionnement général du pays mais également une personne naturelle qui porte attention à elle-même en connaissant ses forces et ses faiblesses de façon réaliste mais qui essaie de prendre exemple sur les grands hommes

¹²⁵ T. GONTIER, Chaire Mercier, Conférence du 3 mars 2017 : « *Apprendre des autres ? Montaigne et la doctrine* ».

¹²⁶ T. GONTIER, Chaire Mercier, Conférence du 16 mars 2017 : « *La sagesse* ».

¹²⁷ E. DENISSOF, *La nature du savoir scientifique selon Descartes et l'histoire de mon esprit*, autobiographie intellectuelle, in *Revue Philosophique de Louvain*, tome 66, n°89, Louvain, Ed. Institut supérieur de philosophie, Février 1968, pp. 5-35.

¹²⁸ L. EVA, *Montaigne et les Academica de Cicéron*, Astérion [En ligne], 11 | 2013, mis en ligne le 24 juillet 2013, consulté le 24 mai 2017. URL : <http://asterion.revues.org/2364>

de l'histoire. La démarche comprend donc une connaissance de soi détaillée.¹²⁹

Dans l'enseignement de la philosophie et pour l'apprentissage en général, Montaigne se trouve donc comme parfait intermédiaire entre deux époques. D'un côté, il garde l'étude stricte du latin et des auteurs antiques mais refuse que ceux-ci soient appris de façon purement dogmatique. Il importe de dialoguer avec eux et de les critiquer afin de ne pas tomber dans le simple étalage de connaissance. Ensuite, Montaigne considère que la connaissance de soi est également importante est que celle-ci peut être acquise via l'écriture ou la conversation avec de véritables amis. Cette double éducation : la connaissance de soi et l'étude critique des anciens est la base pour l'éducation d'un homme qui ne tombera ainsi pas dans le pédantisme que Montaigne critique vivement.

Bacon

Cette révolution de la pensée se traduit donc par une nouvelle importance donnée à l'expérience. En effet, même si l'observation du monde était déjà très souvent pratiquée durant le Moyen Age, celle était plutôt réalisée dans des visées contemplatives.

F. Bacon souhaite une observation qui soit active et qui permette à la philosophie d'organiser les différentes données afin d'arriver à des certitudes comme on peut en retrouver la méthode dans les sciences naturelles.¹³⁰

Descartes et le rationalisme

Du scepticisme de Montaigne que nous venons de détailler dans sa dimension d'enseignement jusqu'à Descartes, la philosophie va se trouver dans une période transitoire de fort doute avec la recherche d'une nouvelle forme. Dans cette optique, Descartes va chercher à remplacer Aristote en fondant quelque chose de totalement nouveau.¹³¹ Il souhaite donc aller dans un doute généralisé mais sans arriver au stade Montaigne car selon Descartes, il est possible de trouver quelque chose de vrai dans les sciences.¹³²

Sa méthode, qui sera proche des sciences naturelles, va tenter de montrer que toutes les sciences n'en font qu'une seule et une seule et qu'il y a une unité dans la pensée scientifique et dans la méthode scientifique. Son objectif est donc de chercher la

¹²⁹ B. MÉNIEL, *La façon virile de Montaigne* in *Itinéraires*, Numéro inaugural | 2008, 63-76.

¹³⁰ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 732-828.

¹³¹ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 121-145.

¹³² E. DENISSOF, *La nature du savoir scientifique selon Descartes et l'histoire de mon esprit*, autobiographie intellectuelle, in *Revue Philosophique de Louvain*, tome 66, n°89, Louvain, Ed. Institut supérieur de philosophie, Février 1968, pp. 5-35.

méthode universelle à toutes les sciences qui permet d'arriver à des vérités aussi sûres que celles obtenues grâce aux mathématiques.¹³³

Le Discours de la méthode de Descartes nous permet de découvrir la méthode de découverte de la connaissance que Descartes crée d'abord pour la philosophie ensuite pour l'appliquer à toutes les sciences. On peut donc, en décortiquant les différentes parties du discours, récupérer une méthode de connaissance étape par étape et détaillée que nous allons reprendre ici afin de voir comment celle-ci peut nous instruire sur les méthodes d'apprentissage.

La première partie parle de sa propre expérience du milieu scolaire. Il avait étudié les lettres dans un bon lycée et s'était passionné pour celles-ci car cela lui semblait être une connaissance juste et claire. La lecture lui semblait être un dialogue avec les auteurs comme avait pu le montrer Montaigne. A la fin de ses études, il s'est rendu compte qu'il avait une certaine ignorance sous la forme de nombreux doutes et d'erreurs qu'on lui avait appris. Sa problématique est qu'il n'y a pas forcément besoin d'apprendre des connaissances théoriques afin de réaliser de la pratique. Par exemple, de nombreux poètes n'ont pas appris l'histoire de la poésie. Il lui semble qu'ainsi, la philosophie ne bâtit actuellement rien de solide, elle ne fait que du vraisemblable.¹³⁴

Le deuxième livre conforte cette idée en montrant que la connaissance présentée dans les livres n'est en réalité que des opinions qui ont été mises ensemble afin d'obtenir un résultat vraisemblable sans que cela soit une vérité. Cependant, Descartes n'en conclut pas qu'il est impossible de trouver du vrai à partir de la philosophie mais il faut débarrasser celle-ci de toutes les idées prises comme vrai afin de les reconstruire par la raison.¹³⁵ Dans cette démarche, Descartes se débarrasse très fortement des habitudes et des acquis de la scolastique en remettant à zéro les acquis théoriques pris pour vrai depuis de longues années et à partir desquels se sont construites les pensées. Cette démarche étant compliquée et de nombreuses personnes ayant échouées, il souhaite procéder lentement afin d'éviter de se faire porter par des intuitions immédiates trop rapides et pas assez réfléchies qui le mènerait sur une fausse route. Il va donc chercher une méthode qui prend des avantages parmi plusieurs disciplines enseignées. On y retrouve la logique pour sa qualité d'explication, l'algèbre pour sa capacité à cultiver l'esprit (on retrouve là, l'intérêt de Descartes pour les mathématiques et leur justesse) et les sciences des anciens pour avoir une bonne vision abstraite. Il s'impose dans cette recherche quatre règles. La première est de ne jamais prendre pour vrai ce qu'il n'a

¹³³ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 121-145.

¹³⁴ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 29-40.

¹³⁵ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 41-54.

pas lui-même construit de façon évidente par la raison. La seconde est de diviser les difficultés tandis que la troisième est de traiter celles-ci de la simple à la plus complexe comme dans les démonstrations mathématiques.¹³⁶ En effet, Descartes va utiliser cette méthode pour connaître les choses de façon de plus en plus évidente en commençant par les problèmes simples et ensuite par les problèmes les plus complexes qui demandent que les premiers aient été résolus.¹³⁷ Finalement, une fois que la problématique a été résolue, il doit faire une démarche de dénombrement permettant de vérifier que tous les problèmes et toutes les données ont été pris en compte.¹³⁸

Une fois ces décisions prises concernant sa méthode de recherche, il prend d'autres décisions dans la troisième partie qui concernent des opinions qu'il choisit de conserver qui sont également au nombre de quatre. La première est de garder sa foi et son obéissance à la loi comme le veut la philosophie de son temps, qui donne une grande importance au respect des lois dans la politique.¹³⁹ La partie concernant la foi est due au fait que toucher à la religion n'a aucun sens. Même au moment du commencement du doute, cette croyance n'est pas prouvée, la rejeter ne fera que permettre à une autre croyance de venir se mettre en place et celle-ci ne sera pas plus prouvée que la première. Cependant, il parviendra à prouver l'existence de Dieu au cours du doute méthodique.¹⁴⁰ Ensuite, il décide de suivre même les idées les plus étranges afin de s'en faire une opinion personnelle et de ne pas les rejeter pour leur étrangeté ce qui serait contraire à son objectif. S'il refuse de prendre pour vrai ce qu'il n'a pas démontré lui-même, il refuse également de prendre des opinions pour fausses pour la même raison. Ensuite, il garde l'idée de pouvoir distinguer parmi les opinions ce qui est en son pouvoir et ce qui ne l'est pas. Finalement, sa recherche consistant en un voyage avec de nombreuses rencontres, il fera également un point sur les différentes activités d'une vie afin de choisir celle qui lui semblera la meilleure. Le voilà ainsi prêt pour son voyage et pour se libérer des autres opinions.¹⁴¹

Dans la quatrième partie, il commence à réfléchir sur la façon d'arriver à quelque chose de vrai en doutant de toutes les autres opinions. Le premier doute est celui des informations apportées par les sensations. Sachant que l'on peut ressentir quelque chose de semblable dans notre sommeil, il semble que celles-ci puissent être fausses et nous tromper. Descartes arrive donc à l'idée que même si ses sens peuvent le

¹³⁶ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 41-54.

¹³⁷ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 147-192.

¹³⁸ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 41-54.

¹³⁹ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 55-63.

¹⁴⁰ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 121-142.

¹⁴¹ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 55-63.

tromper le fait de penser montre qu'il est quelque chose capable de se penser et cette pensée garantit son existence avec la célèbre expression : « Je pense donc je suis. » Cette première vérité philosophique en amène une seconde, comme cette première vérité est très vraie et qu'elle lui apparait dans son raisonnement comme distinctement très vraie, il en conclut que ce qui est pensé très clairement comme vrai l'est réellement. Une autre certitude qui arrive rapidement est celle de Dieu. Comme nous n'avons de comparatif à la perfection mais que nous avons quand même une idée de la perfection, cela signifie qu'un être parfait a mis une idée parfaite en des êtres imparfaits que sont les humains ce qui prouve l'existence de Dieu.¹⁴²

La prochaine étape abordée dans la cinquième partie consiste à revenir sur le monde et reconstruire celui-ci à partir de la raison. Cette méthode s'appelle donc le doute et, méthodiquement, Descartes va refaire une description des choses inanimées, des plantes, des animaux pour arriver ensuite aux les hommes qui permettront d'aborder les âmes immortelles.¹⁴³

La dernière partie montre que les expériences sont importantes une fois que la connaissance est avancée. De la même façon que les problèmes sont abordés, il s'agit de commencer d'abord par des expériences simples pour arriver ensuite à des expériences complexes.

Il amène également une notion importante pour notre problématique qui est que l'on a une meilleure maîtrise et une meilleure connaissance de ce que l'on construit soi-même plutôt que de ce que l'on apprend des autres. Ainsi, même s'il partage sa méthode afin que les autres n'aient pas à la reconstruire pour gagner du temps dans la démarche et que lui-même n'aura pas le temps de tout vérifier, il va consacrer le reste de sa vie à appliquer cette méthode à différents domaines car c'est lui qui maîtrise le mieux cette méthode qu'il a inventée.¹⁴⁴

¹⁴² R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 65-75.

¹⁴³ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 77-95.

¹⁴⁴ R. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000, pp. 97-113.

Chapitre 5 : Le siècle des lumières et les Temps Modernes

La période moderne est caractérisée par la montée de plus en plus grande des sciences. A ce stade, de nombreuses choses ont été remises en question et la philosophie a pu sembler caduque sur certains domaines. Les philosophes ont donc redonné une nouvelle place à la philosophie en repensant ses méthodes.

Des auteurs comme Comte, montrent que chaque branche du savoir passe par une triple évolution. La première est celle de l'évolution de la théologique où, pour la philosophie, on a relié Dieu et la philosophie en prouvant des éléments philosophiques à partir de l'existence de Dieu. La deuxième est celle de la métaphysique où l'homme s'est détaché de la religion et finalement, la dernière étape est la scientifique où les méthodes sont proprement scientifiques et visent le vrai.

Cette période marque donc un moment où on recherche des méthodes et des systèmes philosophiques où chaque élément représente une vérité certaine dans un modèle semblable à la démonstration mathématique. L'objectif étant de faire une philosophie exhaustive de la réalité.¹⁴⁵

Hume

A l'époque des lumières, les sciences prennent de plus en plus d'importance et la philosophie est développée en rapport avec celles-ci en cherchant une méthode efficace comme a pu la chercher Descartes.

Hume pose la philosophie comme science de la critique et la base de la recherche de la connaissance se fait alors via les impressions. Par opposition à Descartes qui pensait que nos impressions étaient fausses et que nos sens pouvaient nous mentir, Hume y trouve le début de la connaissance sur laquelle baser le reste.¹⁴⁶

¹⁴⁵ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 245-265.

¹⁴⁶ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, pp. 1072.

Rousseau

Rousseau voit l'homme comme une chose perfectible et cette perfectibilité peut se faire par la philosophie. En effet, en passant de l'état sauvage à l'état de nature en se rassemblant autour des réserves alimentaires, l'homme forme une société qui devient meilleure dans une évolution qui est naturelle.

L'apprentissage en lui-même de la philosophie est donc lié à cette perfectibilité et il est possible dès lors, de s'améliorer et d'apprendre à philosopher. On peut retrouver un modèle de l'éducation dans l'Emile avec un double apprentissage comprenant une éducation physique ainsi qu'une culture naturelle et libre qui n'a pas de forme doctrinale.¹⁴⁷

¹⁴⁷ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, p. 1147.

Kant

Kant a bouleversé l'histoire de la philosophie en posant les limites de la connaissance. A partir cet auteur, on passe d'une méthode fortement liée à l'ontologie à une méthode liée à l'épistémologie.¹⁴⁸ Plus aucun philosophe ne pourra travailler en prenant en compte les limites ou en les questionnant pour parvenir à les dépasser.

Avec l'avancée des sciences durant la modernité, la philosophie doit se redéfinir étant donné qu'elle perd de nombreux domaines d'expertise au profit des sciences naturelles et de nombreux philosophes cherchent donc à limiter les dégâts notamment dans le domaine de la métaphysique. Kant va donc donner des limites à la connaissance afin de redonner un cadre à la métaphysique en montrant que certaines choses ne sont pas démontrables. Ainsi, à une époque où Newton avait amené un âge d'or sur les sciences naturelles, Kant a voulu soumettre la philosophie à la critique de la philosophie afin que celle-ci puisse évoluer et avoir un nouveau souffle. En effet, la métaphysique était à un point particulièrement compliqué et était en train d'agoniser. Kant lui redonne un nouveau souffle en lui donnant un nouveau cadre qui permet de continuer à la penser malgré l'avancée des sciences naturelles.¹⁴⁹

La connaissance se forme par la méthode de l'analytique transcendantale qui est elle-même une connaissance d'un objet qui se construit par le pouvoir de l'entendement dans les limites posés par celui-ci raison pour laquelle nous ne pouvons construire des connaissances qui dépassent ces limites car nous ne pouvons le concevoir ou nous le concevons mal à cause des limites de notre entendement dans lesquelles cette connaissance serait enfermée.¹⁵⁰

Kant craint que l'apprentissage de la philosophie ne tombe dans le criticisme et conseille donc pour celle-ci une double éducation mêlant à la fois les méthodes de Rousseau dans l'Emile avec un enseignement de la morale. L'instruction de l'élève se fait donc en trois étapes. La première est liée à la culture scolastique qui permet d'acquérir l'érudition. La seconde est celle de la culture pragmatique qui permet d'apprendre la prudence et les règles de sociabilisations qui permettent de s'intégrer dans la société. La dernière étape est celle de la moralité.¹⁵¹

Dans l'apprentissage la philosophie, il considère qu'il s'agit d'oser penser par soi-

¹⁴⁸ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 245-265.

¹⁴⁹ E. GILSON, *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016, pp. 219-243.

¹⁵⁰ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, p. 1166.

¹⁵¹ ETHIOPIQUES, *Essence philosophique de la pédagogie chez Kant*, http://ethiopiQUES.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=295 [En ligne], consulté le 05

même et qu'aucune pratique pédagogique n'est parfaite à ce niveau. En effet, il existe une forte contradiction dans le fait de vouloir forcer quelqu'un à penser par lui-même.¹⁵² L'apprentissage de la philosophie avant l'apprentissage du philosophe est cependant important car la philosophie est une science et il ne s'agit pas de pratiquer sans prérequis ou sans réfléchir auquel cas, ce serait uniquement de l'ordre de l'opinion.¹⁵³

mai 2018.

¹⁵² P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, p. 5.

¹⁵³ H. LEONARDY, *Éléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*, in *Revue philosophie que de Louvain*, n°91, Louvain-la-Neuve, 1993, pp. 441-458.

Fichte

L'étude se fait par l'opposition des éléments, d'un côté le moi et de l'autre, tout ce qui n'est pas moi, le non moi. Toute la connaissance se construit donc en faisant des synthèses entre des éléments opposés.

Cette méthode parvient à obtenir des résultats par la réalisation pratique de synthèse, ce que la rationalité ne parvenait pas forcément à faire par elle-même sans passer par cette dimension pratique d'opposition.¹⁵⁴

¹⁵⁴ E. BRÉHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 2012, p. 1335.

Hegel

Beaucoup de philosophes que nous avons étudiés ont réfléchi sur la façon d'acquérir de la connaissance mais pas forcément sur la philosophie en particulier. Leurs méthodes nous donnent des pistes permettant de savoir comment ils auraient pu envisager l'apprentissage de cette discipline et de la compétence du philosophe. Hegel a, quant à lui, profondément réfléchi sur les conditions de l'apprentissage de la philosophie et du philosophe, ce qui nous permet d'avoir une première méthode précise sous forme d'une proposition.

Hegel a enseigné la philosophie et la religion en Allemagne dans le niveau équivalent à l'enseignement secondaire en Belgique. Sa méthode d'enseignement avait une forme magistrale mais sans lire de texte. Les élèves devaient prendre des notes et ensuite certaines étaient lues à haute voix ce qui permettait de vérifier directement le contenu. Il acceptait globalement de répondre aux questions des élèves mais prenait un soin particulier afin de ramener celles-ci directement en lien avec le sujet du cours et à un niveau plus général. Il considérait l'enseignement comme essentiel afin de préparer les jeunes à l'objectivité et donnait une grande importance à la clarté des explications.

Nous avons pu voir qu'avant Hegel, il existe plusieurs façons d'aborder la pédagogie et l'apprentissage de la philosophie. La première est centrée sur l'individu et inspirée des lumières. On retrouve dans ce type de pensée : W. von Humboldt qui propose un nouvel humanisme lié à la culture grecque et qui recherche à retrouver l'homme de cette époque, Lessing et Kant qui cherchent à développer chez la personne l'autonomie du jugement et Goethe qui souhaite un déploiement objectif de la personnalité. L'autre méthode est celle qui voit l'homme dans son milieu social. Comme exemple, on peut nommer Fichte qui souhaite une régénération nationale, Overberg qui souhaite une remise en avant de la tradition chrétienne et Schleiermacher qui cherche, lui, la conciliation communautaire. Les premiers sont donc en quête du développement d'une autonomie et de la personnalité de l'individu tandis que les seconds lui construisent une place dans un certain modèle de société.

Dans sa philosophie de l'histoire, Hegel développe une vision dans laquelle l'éducation et l'avenir de l'humanité sont étroitement liés. En effet, contrairement à Kant qui estime que l'on peut atteindre un idéal politique dans une société avec un peuple n'ayant pas atteint le sommet de la culture, Hegel relie directement l'éducation à l'idéal politique où le second ne peut pas aboutir sans le premier. Dans son système, la conscience empirique de l'élève s'élève doucement d'elle-même au savoir absolu de l'esprit universel. On peut donc constater que sa didactique de la philosophie s'inscrit dans son propre système philosophique de la phénoménologie de l'esprit. On

retrouve ce cheminement chez Rousseau dans l'Emile où on peut connaître une première vision d'une conscience naturelle qui s'élève.

Cependant, la phénoménologie de l'esprit ne prépare pas à cet apprentissage. Il permet seulement de développer un esprit qui est déjà éduqué à la philosophie. La didactique de Hegel va donc consister à préparer l'esprit de l'élève au savoir absolu. Cette éducation se fait au travers de trois moments de la logique : l'abstraction, la dialectique et la spéculation.¹⁵⁵

Dans l'enseignement de la philosophie, il considère que deux erreurs sont à éviter. Ces deux erreurs concernant la gestion de la classe. La première est de mettre trop d'autorité et la seconde est de donner trop de liberté. En effet, priver l'élève de liberté n'a pas de sens car la liberté appartient à l'homme et fait partie de lui. Priver l'élève de liberté revient donc à le priver de son statut d'homme et l'habituer à être dans une position d'esclave. Par contre, permettre beaucoup de liberté dès le plus jeune âge risque de laisser l'élève se laisser guider uniquement par son libre-arbitre encore peu développé au jugement et ainsi développer de la vanité qui ne sera pas propice au développement personnel, l'élève était persuadé de sa propre supériorité. Il est donc important de trouver un juste milieu entre ces deux façons de traiter le groupe afin que les élèves puissent apprendre à penser par eux-mêmes.

Pour cela, l'enseignement ne doit pas être passif comme dans le système autoritaire où tout ce qui est demandé est de développer un haut niveau d'érudition. Par contre, il ne faut pas non plus faire travailler aux élèves le raisonnement par soi-même car ils ne développeront pas de méthode dans leur raisonnement et risquent de n'avoir aucune discipline. Il s'agit donc de développer une méthode scientifique pour travailler le raisonnement.

Hegel reproche d'ailleurs aux lumières de refuser de proposer aux élèves l'apprentissage des auteurs classiques en prétextant que le contenu doctrinal de ces derniers est trop compliqué pour des élèves qui ne peuvent pas les comprendre. Hegel considère que de toute façon, attendre que les élèves soient prêts à comprendre parfaitement des concepts moraux risquent d'amener à un apprentissage qui n'aura jamais lieu.

Son apprentissage n'est donc ni dans le formalisme ni dans l'empirisme pur car, selon lui, s'entraîner à une seule méthode de cette façon est une mauvaise habitude et il faut que l'élève s'entraîne autant à l'un qu'à l'autre pour que son esprit soit entièrement

¹⁵⁵ G. W. F. Hegel, Textes pédagogiques, trad. B. Bourgeois, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, Ed. Librairie philosophiques J. Vrin, 1978, pp. 7-24.

éduqué.¹⁵⁶ En effet, la philosophie doit être enseignée comme les autres sciences et donc d'abord travailler les bases ; en l'occurrence, il s'agit ici des bases du raisonnement et donc de la logique.¹⁵⁷

Concrètement, si Hegel réfléchit à l'apprentissage de la philosophie et du philosophe c'est qu'il pense que ceux-ci sont possibles. Il s'oppose donc à certaines idées de son époque disant que la philosophie ne peut pas ou ne doit pas être enseignée car apprendre la philosophie ne signifie pas en connaître le contenu théorique mais en connaître la méthode et la forme. Hegel pense que la philosophie se laisse engendrer dans l'apprentissage et qu'apprendre la philosophie théorique, c'est déjà faire une forme de philosophie. Dans cet ordre d'idée, l'apprentissage de la philosophie est indispensable pour apprendre à philosopher. L'objectif du philosophe est d'apprendre à penser par soi-même et les théories ne sont pas vides de réception par l'élève. Celui-ci va les apprendre et cela va raisonner dans son esprit provoquant chez lui une réaction qui est propice à l'apprentissage du philosophe.

Bien qu'il accepte que l'érudition ne soit pas le fait de penser par soi-même et que la philosophie ne se limite pas à l'apprentissage de son contenu doctrinal, se contenter de pensée immédiate pour faire de la philosophie sans les mettre à l'épreuve notamment au travers des raisonnements de la tradition n'est pas non plus philosopher. Il faut donc, une fois le contenu doctrinal enseigné, faire un moment de spéculation objective afin de le critiquer et d'y voir des possibilités d'usage. Il est donc bon d'aborder les questions liées au droit, à l'éthique ou la religion pour que l'élève voit directement dans la philosophie un lien entre individu et le concept.

Le programme d'apprentissage de la philosophie pour Hegel se construit donc en deux temps de la façon suivante. Dans un premier temps, il faut étudier les anciens ainsi que la religion chrétienne afin que l'esprit soit préparé à la philosophie. La religion représente un premier contenu substantiel et abstrait qui permet à l'élève d'apprendre à ne pas se fier uniquement à son intuition. Ce moment de préparation doit absolument se faire durant le gymnase donc à l'âge de l'enseignement secondaire supérieur car celui-ci prend du temps et les études supérieures n'ont pas le temps nécessaire pour développer de telles compétences.

Ce temps d'étude doit durer plus ou moins deux heures par semaine durant les dernières années du gymnase afin d'apprendre aux élèves que le réel est une pensée et qu'une pensée est une réalité substantielle. L'apprentissage doit également être fait

¹⁵⁶ G. W. F. Hegel, Textes pédagogiques, trad. B. Bourgeois, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, Ed. Librairie philosophiques J. Vrin, 1978, pp. 36-43.

¹⁵⁷ H. LEONARDY, *Éléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*, in *Revue philosophie que de Louvain*, n°91, Louvain-la-Neuve, 1993, pp. 441-458.

dans une optique évitant l'individualisme afin que les élèves ne réduisent pas la philosophie à un usage pour répondre à leurs questions et problématiques personnelles. Cette période permet également d'aborder un peu la psychologie, l'ontologie et la logique, afin que l'élève fasse l'expérience d'une pensée pour elle-même.

On retrouve, dans la période du gymnase une tension où la philosophie est abordée par des points très pratiques afin de la relier à l'individu et parce que l'élève n'est pas encore parfaitement capable d'avoir une pensée abstraite ; il doit donc être préparé à cela, raison pour laquelle on le mettra également en contact avec des pensées abstraites. Même si celle-ci est difficile, c'est la pratique de la pensée abstraite qui permet son apprentissage mais il est important d'y mettre du contenu afin de ne pas simplement réaliser des exercices de logique qui conforterait les pensées abstraites dans une pratique vide de sens.

La seconde partie de l'enseignement de la philosophie se fait à l'université. Le secondaire supérieur n'est donc qu'une période préparatoire et la philosophie ne doit être réellement étudiée qu'à l'université ne s'adressant qu'à des étudiants qui ont donc un esprit qui aura été bien formé durant le gymnase.¹⁵⁸

A l'école, il donne également une grande importance à la séparation école et famille qui permet à l'élève de découvrir une autre façon de penser afin de développer son autonomie et de ne pas simplement reproduire les opinions familiales. Il reproche finalement à l'école et de façon générale à de nombreuses doctrines, de rejeter la pensée spontanée en la prenant pour inintéressante alors qu'il s'agit pour Hegel d'une manifestation de la liberté de la pensée et donc d'une certaine forme balbutiante d'autonomie qu'il ne faut pas supprimer mais bien plutôt discipliner.

A ce sujet, il a d'ailleurs proposé que sa propre philosophie soit étudiée dans les écoles afin de former les élèves à la méthode de la philosophie.¹⁵⁹

En plus de cela, la philosophie est vue comme le moyen de faire le lien entre les différentes matières¹⁶⁰ et il faudrait d'ailleurs prévoir de donner plus de place à la philosophie dans ce cadre. Ainsi, il faudrait à la fois un cours de philosophie indépendant mais également de la philosophie de façon interdisciplinaire dans toutes les matières. Ecrit en 1993, l'article de H. Leonardy a gardé toute son actualité dans l'une des difficultés du programme actuel d'Education à la Philosophie et à la

¹⁵⁸ G. W. F. Hegel, Textes pédagogiques, trad. B. Bourgeois, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, Ed. Librairie philosophiques J. Vrin, 1978, pp. 57-73.

¹⁵⁹ G. W. F. Hegel, Textes pédagogiques, trad. B. Bourgeois, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, Ed. Librairie philosophiques J. Vrin, 1978, pp. 57-73.

¹⁶⁰ H. LEONARDY, *Eléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*, in *Revue philosophie que de Louvain*, n°91, Louvain-la-Neuve, 1993, pp. 441-458.

Citoyenneté. En effet, ce dernier qui demande aux enseignants en philosophie d'arriver à de grands résultats et de consacrer beaucoup de temps à la réflexion personnelle tout en mettant beaucoup d'éléments théoriques et tout cela en une heure par semaine comme si cela allait être suffisant et que la philosophie allait agir comme par magie sur les élèves.

Chapitre 6 : Période contemporaine et enjeux philosophiques

Nietzsche

Nietzsche a une vision critique sur l'enseignement et sur l'importance que celui-ci a dans les sociétés modernes. On peut, à partir de cette critique, voir également comment il aborde l'enseignement de la philosophie.

Le premier reproche qu'il fait à la société est celui de la problématique de la culture. En effet, l'outil de culture est désormais le journal qui permet de se mettre au courant et de lire de nombreux textes. Cependant, il estime que la culture est réservée à quelques personnes en particulier et que la majorité des gens se contente de récupérer ce que les génies ont construit plutôt que de faire un travail de réflexion et de recherche par eux-mêmes. De plus, cette majorité méprise la masse pour son manque de culture alors qu'elle fait partie de cette dernière.

Le second reproche est celui de la destruction de la connaissance par le morcellement des champs de recherche en domaine de plus en plus précis. Dans ce cadre, les hommes deviennent des outils permettant de développer la science, mais ils ne la comprennent plus car ils n'en ont pas une vision globale.¹⁶¹ Cette critique de Nietzsche est assez intéressante à voir à notre époque car cette tendance à la division de la connaissance s'est renforcée avec la multiplication de connaissances scientifiques. A notre époque, il devient compliqué d'avoir des connaissances pointues dans tous les domaines tant ceux-ci sont avancés. Cela cause d'ailleurs des problèmes dans l'enseignement et dans la création des programmes car il est essentiel de faire des choix, les élèves n'ayant pas le temps d'apprendre toutes les bases. Au niveau de la philosophie, cette question est également présente, les élèves ne pouvant aborder tous les auteurs classiques durant leur cursus initial, lesquels faut-il privilégier pour une formation de meilleure qualité et un meilleur apprentissage du philosophe ?

Selon ce philosophe, le problème de la culture est dû à l'organisation de l'école et il ne faut pas blâmer les élèves (tendance que l'on retrouve souvent dans l'enseignement où on reproche aux élèves d'être moins bons que les précédents) qui sont aussi intelligent que leurs prédécesseurs. Ainsi, la méthode de l'école qui est d'abord d'étonner et ensuite d'effrayer n'est pas bonne car elle crée de nombreux intellectuels médiocres qui, effrayés, ne vont pas plus loin dans leurs réflexions. La bonne méthode est donc de détruire une intuition par l'effroi pour casser les préconceptions de l'élève. S'il est excellent, celui-ci sera passionné tandis que s'il ne l'est pas, il abandonnera

¹⁶¹ F. NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. J-L Bachès, Paris, Ed. Gallimard, Coll. Idées, 1973, pp. 25-49.

sans devenir un médiocre intellectuel.

La méthode qu'il propose est d'abord d'apprendre la langue dans une grande précision et d'étudier les auteurs classiques. Cette première étape est celle de l'éducation formelle. Ensuite, seulement, on demande aux élèves leurs opinions et de développer une certaine personnalité dans leurs écrits. Il reproche à son époque de former les élèves à l'érudition et pas à la culture. En effet, l'école demande trop tôt aux élèves de donner une opinion et leurs productions sont donc souvent très bonnes au niveau formel mais très mauvaise en ce qui concerne leur opinion car ils sont encore jeunes et maladroits. Ainsi, on trouve une certaine incohérence dans le fait de demander aux élèves leur opinion mais de les blâmer pour la maladresse de celle-ci alors qu'il s'agit d'une manifestation de leur autonomie. Dans le cas où la production personnelle serait encensée, l'élève pourrait tomber dans la vanité.¹⁶²

Une autre des propositions de Nietzsche est de réduire le nombre d'élèves et de professeurs car ceux-ci sont trop nombreux et qu'il ne peut pas y avoir tant de personnes suffisamment cultivées pour éduquer la jeunesse. Concernant le nombre d'élève, il reproche que les professeurs de qualité perdent du temps avec des élèves moyens qui ne parviendront jamais à atteindre le génie. La perspective nietzschéenne est donc d'avoir un élitisme scolaire. En effet, former tout le monde détruit une hiérarchie de l'intellect, tant qu'elle détruit la véritable culture en la transformant en érudition. Par exemple, l'école apprend aux élèves la maîtrise du latin et du grec comme une langue exceptionnelle de civilisations supérieures mais il ne s'agit que d'un apprentissage historique et étymologique qui n'apporte rien aux élèves.

L'état encourage d'ailleurs cet état de fait en souhaitant instruire tout le monde, car cette instruction est celle de l'état telle qu'il la définit qui est donc une forme d'endoctrinement de la jeunesse visant à éviter les oppositions au gouvernement. L'état craint que, si cette culture commune n'était pas dispensée, ce soit la véritable culture et sa nature aristocratique qui soit la norme et qui les mettent en difficulté et à l'épreuve de la critique.¹⁶³

Le fait que l'état souhaite dominer la culture entraîne forcément une décadence de celle-ci en la muselant. La culture de l'état permet de trouver un métier, ce qui développe une forme d'égoïsme car l'apprentissage est donc fait pour soi-même et non pas pour la culture en elle-même. L'école, dans ce cadre, cherche donc à casser la misère sociale plutôt qu'à apporter de la culture et à encourager l'apprentissage de

¹⁶² F. NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. J-L Bachès, Paris, Ed. Gallimard, Coll. Idées, 1973, pp. 50-79.

¹⁶³ F. NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. J-L Bachès, Paris, Ed. Gallimard, Coll. Idées, 1973, pp. 73-95.

celle-ci. Il reconnaît d'ailleurs le bien fondé des écoles techniques liées aux sciences naturelles car même si ces dernières n'amènent pas la culture, elles ne prétendent pas le faire et ne sont pas dans une fausse culture. De plus, elles amènent des compétences qui sont utiles à la société.¹⁶⁴

Après avoir forcé des élèves à développer leurs opinions alors que ceux-ci n'étaient pas prêts, l'université casse l'autonomie acquise alors qu'elle est supposée l'augmenter. En effet, les élèves doivent rester neutre et écouter un professeur qui répand un savoir avant tout historique et théorique, plutôt que des questions de sens. L'absence de guide fait que les élèves entrent dans une paresse intellectuelle ou ne savent pas comment aborder les questions de sens et l'apprentissage de la véritable culture.¹⁶⁵

L'enseignement de la philosophie doit donc d'abord se faire dans la soumission via l'apprentissage de la langue allemande mais également du latin, du grec et des auteurs anciens afin d'acquérir une rigueur dans la langue. Cette étape est celle d'un ascétisme du corps et de l'esprit qui permet de se dépasser et qui permet d'apprendre les bases du raisonnement. Cette éducation doit être faite idéalement en fonction de l'élève et pas dans un modèle de nivellement de niveau strict, dans laquelle le maître donne l'exemple à tout moment de la formation. On a donc un exemple de discipline accomplie à l'extérieur par le maître et le développement de sa propre discipline interne par l'apprentissage de la langue et des anciens. En plus de cet apprentissage, Nietzsche conseille également la danse dans l'idée de Rousseau d'avoir à la fois un entraînement intellectuel et physique, le choix de la danse étant préféré par Nietzsche comme un développement tant de la souplesse du corps que de l'esprit. Durant cette période, l'élève ne doit pas être puni afin d'éviter qu'il ne soit dans une situation de peur plutôt que de respect de la morale et de la culture. La punition forme des personnes obéissantes mais l'objectif est d'avoir des personnes autonomes.

Une fois cette étape de l'apprentissage terminé, l'esprit est suffisamment formé et peut donc s'exprimer dans toute son autonomie dans des productions écrites d'une grande précision où il témoigne de sa personnalité. Cette période est notamment réservée à l'université.¹⁶⁶

Les conférences dans lesquelles Nietzsche parle de cet enseignement sont mises en

¹⁶⁴ F. NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. J-L Bachès, Paris, Ed. Gallimard, Coll. Idées, 1973, pp. 96-119.

¹⁶⁵ F. NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. J-L Bachès, Paris, Ed. Gallimard, Coll. Idées, 1973, pp. 120-142.

¹⁶⁶ C. PEYRON-BONJAN, *Le cercle des concepts disparus, Philosophie et sciences de l'éducation*, France, Ed. L'Harmattan, Coll. Arfise, 2011, pp. 109-116.

scène sous forme d'histoires où deux jeunes étudiants universitaires rencontrent un philosophe par hasard en train de professer avec l'un de ses élèves sous la forme d'une discussion tandis que les étudiants sont eux-mêmes très satisfaits de leur propre statut avant de ressentir l'effroi face au philosophe et à ses raisonnements qui vont leur donner goût à la philosophie. Ils vont donc faire chercher à aller plus loin en réclamant plus de connaissance. On peut voir dans ces histoires que le modèle proposé par Nietzsche s'applique tout à fait à la philosophie puisqu'il l'applique lui-même dans son exemple avec une certaine mise en abîme où la critique de l'éducation est faite par un philosophe qui apprend à philosopher à deux jeunes étudiants selon les méthodes proposées par le conférencier.

Ainsi, les deux jeunes sont très satisfaits de leur propre situation et se complaisent dans le fait de se sentir supérieur alors qu'ils n'ont que des connaissances érudites. Ils cherchent à développer leur culture mais, étant perdus et ne sachant pas par où commencer, ils décident de réaliser régulièrement des textes qui seront soumis à la critique de leurs camarades. Cependant, sans guide, ils ne parviennent pas à se forcer à le faire. En rencontrant le philosophe, ils commencent par mettre en avant leur personnalité plutôt que leur maîtrise du raisonnement et sont effrayés en voyant celle du philosophe. Ainsi est créé l'effroi et tandis que les étudiants acceptent cette situation en se rendant compte de leur propre ignorance et de leur manque de culture, ils demandent au philosophe, représentant du maître compétent dont parle Nietzsche de leur parler afin de les instruire. De là, le philosophe instruit ses nouveaux élèves ainsi que son élève plus âgé (représentant très probablement, le maître incompetent qui devient maître trop tôt alors qu'il n'a pas le génie) et on voit donc une classe très peu nombreuse remplie uniquement d'élèves d'élite.

Castoriadis

Castoriadis permet d'avoir un éclairage non seulement sur l'éducation en elle-même dont la philosophie fait partie mais également sur la structure de l'enseignement belge qui peut être analysée à partir des concepts créés par le philosophe afin d'en comprendre mieux les problématiques philosophiques que de telles constructions en réseau peuvent causer.

Tout d'abord, il faut revenir à la notion d'éducation qui est pour Castoriadis une praxis, c'est-à-dire quelque chose qui permet de développer la recherche d'autonomie afin de la faire grandir. On peut ainsi déjà rapprocher cette notion d'éducation aux objectifs du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté qui souhaite faire des élèves, des citoyens responsables ayant une attitude critique.¹⁶⁷

L'éducation, vue comme praxis, fait également partie de ce que Castoriadis appelle les institutions premières. Dans ses théories, on peut retrouver d'un côté les institutions premières qui sont des institutions issues de la strate naturelle, sont présentes dans toutes les cultures et contre lesquelles on ne peut aller sans risque de s'éteindre. Ainsi, il est impossible d'instituer une société dans laquelle il est interdit de boire, manger ou se reproduire.¹⁶⁸ Les institutions secondes sont, quant à elle, des institutions qui transforment tout cela en système d'organisation de la société et instituent les pratiques de façon plus concrète.¹⁶⁹

Cette vision des institutions n'est donc pas dogmatique et prend en compte le fait que l'homme est à la fois instituant et présent dans les institutions. Il ne peut donc pas en avoir une vision neutre puisqu'il ne peut s'extraire de celles-ci.¹⁷⁰ L'institution n'est donc pas antihistorique, elle est liée à un contexte et à une création de l'homme. Cette création n'est pas purement issue de la nature dans une idée d'imitation de celle-ci pour organiser la société, elle est une création ex-nihilo de l'homme pour répondre à une problématique. Le rapport entre la culture et la nature n'est donc pas celui d'une simple copie mais plutôt celui d'une circularité.¹⁷¹ D'un côté, de la nature, nous extrayons nos institutions premières mais c'est notre processus créatif qui lui donne du sens et ces institutions premières peuvent donc être données en interprétation seconde de façon

¹⁶⁷ C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, rééd. 1999, France, Ed. Seuil, Coll. Points Essais, 1995, p. 148.

¹⁶⁸ Programme du cours de philosophie et de citoyenneté 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire ; Programme du cours de philosophie pour l'enseignement fondamental.

¹⁶⁹ C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, rééd. 1999, France, Ed. Seuil, Coll. Points Essais, 1995, p. 349.

¹⁷⁰ C. CASTORIADIS, *Les carrefours du labyrinthe, tome 6 : Figures du pensable*, Paris, Ed. du Seuil, Coll. La couleur des idées, 1999, p. 124.

¹⁷¹ C. CASTORIADIS, *Les carrefours du labyrinthe, tome 6 : Figures du pensable*, Paris, Ed. du Seuil, Coll. La couleur des idées, 1999, p. 66-67.

très différente en fonction des cultures.¹⁷²

Pour illustrer, on peut prendre le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté. Le premier stade est celui des institutions premières, en l'occurrence, ici, de l'éducation. Il fallait donc définir comment gérer les enfants. L'institution seconde qui a été construite est l'école avec ses nombreuses règles de fonctionnement (la classe, le nombre d'élève, le rôle et le statut du professeur, etc.). Dans ce cas, les institutions secondes ont été particulièrement nombreuses (Etat, pouvoirs organisateurs, réseaux, communautés françaises, ...) et cela rend forcément cette institution très compliquée. Plusieurs problèmes se sont posés et, après la forme scolaire comme création ex-nihilo, une nouvelle institution première, dérivée de l'éducation a été fondée, celle de l'apprentissage de la vie en société. Pour traduire cette institution première, c'est le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté qui a été fondé ex-nihilo.

Ces différentes institutions fonctionnent de façon magmatique. Ce concept de Castoriadis met en lumière le fait que les choses ne sont pas indépendantes les unes des autres : les institutions fonctionnent en interdépendance et s'influencent mutuellement.¹⁷³ La problématique de l'enseignement belge est que les réseaux fonctionnent à la fois de façon magmatique avec leur point commun qui est l'Etat mais seulement dans certains cas. Ainsi, ils sont tous subventionnés et doivent respecter le décret mission ainsi que des référentiels de compétences mais tous ne doivent pas instituer le cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté de la même façon. Cette différence a une influence sur leurs fonctionnements respectifs puisque les revendications de l'un des réseaux vont avoir une influence sur les autres.

L'éducation est donc une praxis qui cherche à augmenter l'autonomie et celle-ci a été traduite par les réseaux. Les réseaux sont donc une manifestation de la véritable praxis et donc, une recherche d'autonomie.

On voit cependant ici le lien entre autonomie et hétéronomie des institutions. En effet, à la base, une institution est en recherche d'autonomie mais au fur et à mesure qu'elle devient de plus en plus institutionnalisée, elle pousse à l'hétéronomie en empêchant la remise en question. Ce n'est qu'une fois un fort niveau d'hétéronomie d'atteint que les gens s'opposent à celle-ci afin de retrouver l'autonomie.¹⁷⁴

Dans le cadre des réseaux, ils ont été initialement créés dans une volonté d'autonomie

¹⁷² C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, rééd. 1999, France, Ed. Seuil, Coll. Points Essais, 1995, p. 339.

¹⁷³ C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, rééd. 1999, France, Ed. Seuil, Coll. Points Essais, 1995, pp. 272-723.

¹⁷⁴ M. ANSART-DOURLEN, *Castoriadis S. Autonomie et hétéronomie individuelles et collectives. Les*

permettant la formation spirituelle des élèves et donc le développement individuel pour chacun tout en laissant le libre-choix aux parents. Petit à petit, ces réseaux sont devenus de plus en plus institués et désormais, même si on constate des problèmes dans l'enseignement belge (via PISA par exemple), il est devenu très compliqué de remettre en question cette structure de réseaux qui est donc dans une situation hétéronome qui demande à être dépassée.

En plus de développer l'autonomie des élèves et par là, celle de la société, le rôle du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté peut être également de tenter de remettre en question les idées des institutions ou même de les anticiper afin d'y préparer les élèves.

Bourdieu

Aujourd'hui, la philosophie est souvent vue par les personnes qui ne la pratiquent pas comme un style de vie à la façon des antiques ; on parle de « philosophie de vie » sous forme donc d'habitus. Cependant, Bourdieu trouvait cela contradictoire car la philosophie pousse justement à remettre en question les choses que l'on considère comme vraies et ne peut donc pas être un habitus car dès l'instant où la philosophie le devient, elle perd en réflexivité et perd donc son statut philosophique.

La philosophie est également vue comme une utilité publique. Elle permet d'apprendre l'éducation civique et le respect de l'autre au travers notamment de cours de citoyenneté au sein des cours de philosophie comme c'est le cas en EPC. Il constate également que la philosophie fait un grand retour face à la science qui commence à être de moins en moins idéalisée. Certes, elle est source de vérité mais les vérités qu'elle amène doivent être discutées au niveau éthique et c'est là le rôle de la philosophie.

La multiplication des technologies et des réseaux sociaux qui permettent les relations rapides ont également amené un nouveau stade de rationalisation qui permet de centrer un très grand nombre de personnes et de moyens vers un objectif commun. Dans ce cadre, la société peut évoluer de quatre façons. La première évolution est celle de la base commune à chacun qui ne sera plus basée sur une religion mais basée sur la rationalité. C'est en partie ce qu'essaient de faire les politiques via le cours d'EPC en donnant des bases communes à tous les élèves quelle que soit leur culture de base. La seconde évolution est celle de la politique réflexive où la légitimation se fait par la population rationnellement et n'a donc pas besoin d'un système symbolique fort. La troisième évolution est celle de l'intelligence potentielle qui permet le développement d'une forme de rationalité collective par toutes les nouvelles sources d'information. La dernière évolution est celle des compétences collectives où les actions ne sont plus dans un encadrement individuel mais dans un système de réseaux.

Cette nouvelle forme de société rend les sciences naturelles moins légitimes en tant que le citoyen est réflexif sur celles-ci et ne va pas simplement considérer pour vrai tout ce que lui dit une personne portant une blouse blanche.

Au niveau de la pratique de la philosophie et de son enseignement, ce nouveau contexte post-moderne doit faire évoluer la façon dont la philosophie est pratiquée en fonction de ce nouveau contexte afin que l'apprentissage des élèves soit directement fait sous une forme réflexive sans passer d'abord par un long apprentissage

théorique.¹⁷⁵

¹⁷⁵ M. MAESSCHALCK, *Philosophie, apprentissage et globalisation*, in *Les carnets de centre de philosophie du droit*, carnet n°90, Université Catholique de Louvain, 2001.

Habermas

Comme Castoriadis, Habermas va nous permettre d'apporter une vision critique sur les institutions liées à l'enseignement. Ensuite, il nous permettra d'aborder la façon dont les différents acteurs doivent communiquer afin d'arriver à une situation plus saine en voyant comment ses théories politiques peuvent s'appliquer à l'enseignement belge dont le développement est profondément politique comme nous avons pu le montrer.

Habermas se positionne comme ne voulant pas entièrement révolutionner le système. En effet, il ne voit pas les théories comme terminées telles que l'on peut les trouver chez Hegel, mais plutôt comme évolutives afin qu'elles puissent s'adapter aux nouveaux contextes.¹⁷⁶ Dans ce cadre, il ne souhaite pas voir de grandes révolutions mais plutôt favoriser la stabilité avec la remise en question régulière des systèmes.

Dans cette théorie, il place la communication au centre de la société, à la place du travail ou du sujet car c'est cette communication qui règle toutes les interactions.¹⁷⁷

Si l'on applique cette théorie à notre système scolaire, il s'agirait de le reprendre depuis le début en le recréant totalement. Ce serait en effet très compliqué et demanderait énormément d'organisation et de travail législatif. Ainsi, s'il est déjà compliqué de tomber d'accord concernant la mise en place d'un cours de philosophie, une refonte totale du système scolaire pourrait entraîner de grandes guerres scolaires. Tenter d'améliorer le système scolaire actuel permettrait par contre de garder la stabilité tout en arrivant à une situation plus souhaitable et améliorée en fonction de nos considérations actuelles. Comme pour l'amélioration de la démocratie, une modification dans le système scolaire pourrait permettre de réduire les coûts, les inégalités et le redoublement tout en améliorant le niveau général des écoles belges mais sans passer par l'étape des grands bouleversements politiques.

Le premier niveau de modification que l'on pourrait appliquer à notre système scolaire en y transposant les théories d'Habermas serait la question des inégalités. Nous avons pu constater grâce à des études comme PISA que notre enseignement était inégalitaire car il favorisait les élèves issus des familles aisées car leur culture était proche de la culture scolaire et que ceux-ci étaient donc mieux préparés à l'entrée dans le système éducatif.¹⁷⁸ Ainsi, malgré la volonté de démocratisation scolaire, l'école

¹⁷⁶ L. DE BRIEU, *Le conflit des paradigmes, Habermas, Renaut : deux stratégies de renouvellement moderne*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, Coll. Philosophie et société, 2006, pp. 29-45.

¹⁷⁷ T. BONGA, *Habermas et Honneth*, Deux philosophes pour notre temps, Ed. Karthala, 2016, Paris, pp. 45-63.

¹⁷⁸ OCDE, *Pisa 2015, Résultats à la loupe*, [En ligne], <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>, consulté le 12 mai 2015.

reste profondément inégalitaire et est basée sur un système méritocratique qui ne permet d'amener tout le monde au même point.

S'ajoute à cela un système de marché-scolaire où les écoles sont en concurrence et où chaque réseau défend donc prioritairement ses intérêts plutôt qu'une démarche globale d'émancipation au travers du projet scolaire unitaire qu'est le décret mission. Le système est donc très semblable au système libéral et crée des inégalités ainsi qu'une reproduction sociale.¹⁷⁹

Dans le modèle d'Habermas, la lutte des pays contre les inégalités est vouée à l'échec à cause de la montée de la mondialisation et donc de l'ultra libéralisme. S'ils veulent lutter efficacement, les Etats doivent s'associer dans un supranational qui permettra d'amener une régulation et donc un respect de l'homme.¹⁸⁰ Si on reporte cela à l'enseignement, l'Etat serait les différents réseaux et l'Etat belges représenterait le supra national. Il faudrait donc que l'Etat reprenne plus de pouvoir sur les réseaux afin d'imposer plus de communs.

La façon de permettre aux nombreux acteurs de l'enseignement belge de communiquer afin d'arriver à un accord pourrait se traduire par la méthode de la démocratie délibérative d'Habermas.

Ce modèle permet à chacun de s'exprimer et où les institutions fonctionnent par le biais de la communication et doivent avoir également une volonté de rechercher le bien commun afin d'y parvenir. Ce qui permet une relation de solidarité en institutionnalisant les rapports entre les individus.¹⁸¹

Dans la démocratie délibérative, l'objectif n'est pas d'arriver à un compromis comme c'est actuellement le cas dans les décisions politiques mais bien d'arriver à un consensus entre les différents acteurs. Ce consensus n'étant possible qu'avec la bonne volonté des participants qui ne sont pas là uniquement pour défendre leurs intérêts personnels mais qui cherchent le bien commun et sont prêts à remettre leurs idées en question afin d'y parvenir. Chaque participant est alors l'égal de l'autre et est prêt à avoir une réflexion rationnelle basée sur l'argumentation et non pas sur les intérêts personnels ou l'affectivité.¹⁸²

Actuellement, les décisions prises par les politiques sont des compromis entre les réseaux et elles ne permettent donc pas d'avoir quelque chose d'optimal. Il s'agit d'une

¹⁷⁹ HABERMAS, *Après l'Etat-nation, une nouvelle constellation politique*, France, Ed. Fayard, 2000, pp. 127-135.

¹⁸⁰ HABERMAS, *Après l'Etat-nation, une nouvelle constellation politique*, France, Ed. Fayard, 2000, pp. 127-135.

¹⁸¹ *Cours de philosophie des sciences sociales*, UCL, 2016-2017.

¹⁸² HABERMAS, *L'intégration républicaine, Essais de théorie politique*, France, Ed. Fayard, 1998, pp. 259-274.

construction qui tente principalement de chercher un rapport permettant de froisser le moins possible les différents acteurs tout en arrivant à un maximum de résultat.

Pour que la démocratie délibérative fonctionne, il faut en plus un principe de discussion. Ce principe est basé à la fois sur la souveraineté populaire, donc sur le droit de chacun à s'exprimer mais également sur les droits de l'homme, donc sur l'égalité des participants et des personnes qu'ils représentent. Ce principe permet à la fois de garantir que les discussions se baseront sans tentative d'influence hiérarchique mais également qu'aucune discussion ne puisse aller à l'encontre des droits de l'homme. Il n'est donc plus possible par ce principe, il n'est donc plus possible de mettre en place un système scolaire définissant clairement une différence d'enseignement en fonction des milieux dont les élèves sont issus ou de la fortune de leur famille en privant par exemple certains élèves d'un accès à l'université. L'éducation étant un droit pour tous, ce genre de décision n'est plus possible. Dans ce cadre, les théories liées à l'enseignement de la philosophie comme n'étant pas pour tous, telles qu'on peut les voir chez Nietzsche, ne peuvent pas être mises en place.

Dans les discussions liées au cours de philosophie, deux de ces dimensions ne sont pas respectées. En effet, tous les acteurs ne souhaitent pas résoudre la problématique des cours dits philosophiques, que ce soit dans leur organisation compliquée ou dans les risques de communautarisme, mais souhaitent maintenir une situation en place et ses particularismes et privilèges en menaçant d'une guerre scolaire ou en se préoccupant particulièrement de leur situation personnelle (on pense par exemple à la peur des professeurs de religion et de morale qui craignent pour leur emploi). De plus, les acteurs de la discussion ne sont pas égaux entre eux puisque certains sont présents uniquement à titre consultatif sans faire partie d'un corps politique.

Enjeux philosophiques

Au niveau philosophique, la façon dont la philosophie est enseignée est également un enjeu sur la forme reconnue de la connaissance ou de la recherche de la vérité. C'est donc un enjeu épistémologique contre le relativisme.

En effet, T. W. Adorno et H. Becker discute de la problématique de la barbarie de l'homme qui est déjà présente dans les écoles. Le premier voit la barbarie comme une pulsion violente qui est présente dans nos sociétés modernes et dont l'éducation serait la solution. En effet, celle-ci présente des systèmes d'autorité oppressives et de compétition agressive de méritocratie qui sont déjà des éléments de barbarie expliqués aux enfants. Dès lors, il faudrait changer ce fonctionnement dans les écoles afin de changer également les habitudes des élèves. Ceux-ci auraient un fonctionnement où l'autorité permet de les guider sans les opprimer et on les éduquerait à détester la violence dès le plus jeune âge plutôt que la valoriser dans les rapports.

Le second considère que la barbarie ne doit pas entièrement être éliminée pour permettre de lutter contre des situations qui vont à l'encontre des droits de l'homme. Pour parvenir à lutter contre la barbarie, il faut déjà prévenir les gens de cette situation afin de permettre une prise de conscience et d'amorcer un changement notamment grâce à l'éducation.¹⁸³

Un autre enjeu est celui du relativisme présenté par J. Habermas et R. Rochlitz. En effet, dans nos sociétés post-modernes sécularisées et pluralistes, la tolérance est nécessaire pour résoudre des problèmes de divergences insolubles car incompatibles. Dès lors, il faut un accord de tolérance commun afin de pouvoir discuter et de prendre des décisions où l'on se met à la place de l'autre avec empathie.

Dans cette situation, il faut ajouter que la majorité spirituelle est celle qui va donner l'impulsion sur l'ensemble de la culture du pays et donc de la culture définie par le politique. Par exemple, les décisions à l'égard des signes religieux sont clairement stigmatisantes pour les musulmans car ils ont des signes religieux apparents tandis que les catholiques – culture spirituelle dominante – ont principalement des signes religieux discrets.

Afin de lutter contre le relativisme, il est donc important d'avoir une reconnaissance d'une culture supérieure commune au niveau de l'Etat sous forme de valeurs auxquelles tout le monde va souscrire ; cette culture devant fondée philosophiquement par la raison afin de ne pas devenir une nouvelle religion. Cette culture commune va

¹⁸³ *L'éducation pour débarbariser, entretien de T. W. Adorno avec H. Becker*, in Cités n°4, *Bienvenue dans un monde meilleur ! Sur les risques technologiques majeurs*, Ed. Presses universitaires de France, 2000, pp. 153-165.

être le respect et la reconnaissance de chacun dans ce qu'il est ; elle va créer une base commune mettant les citoyens à égalité.¹⁸⁴

¹⁸⁴ J. HABERMAS, R. ROCHLITZ, *De la tolérance religieuse aux droits culturels*, in Cités n°13, *Les constitutions possibles de l'Europe : Figures politiques de l'Europe unie*, Ed. Presses Universitaires de France, 2003, pp. 147-170.

Synthèse et conclusion

Ce retour sur la tradition philosophique nous a permis de relever quelques traits essentiels que nous prendrons en compte dans la suite du travail. Nous ferons malgré tout une sélection parmi celui-ci compte tenu du contexte de notre époque qui est différent, des nouvelles connaissances et droits qui ont été acquis et des impératifs liés au cadre du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté dans lequel nous nous inscrivons.

Il ne sera dès lors pas question de revenir sur le fait de laisser la philosophie aux hommes ou à une élite, les droits de l'homme ratifié par la Belgique permettant d'offrir une formation spirituelle à chaque personne et garantissant l'égalité de l'homme et de la femme, notre sujet n'étant pas la question de la validité d'un texte comme celui des droits de l'homme.

Les différents auteurs étudiés montrent que la façon dont la connaissance est conçue et comprise a une influence sur la façon dont on va étudier et apprendre à philosopher. Ainsi, les limites de la connaissance de Kant où les approches inductives ou déductives changent énormément la façon dont la philosophie doit être abordée. En termes de méthode, les théories les plus récentes allant plutôt vers un système mixte mélangeant une approche à la fois déductive et inductive, nous retiendrons cette nécessité de ne pas proposer à l'élève qu'un seul et unique modèle. Nous éviterons que trop d'approche déductive ne rende la philosophie inintéressante pour lui car n'ayant pas de lien avec sa réalité d'individu et ne soit particulièrement complexe à un esprit n'ayant que peu travaillé l'abstraction. De la même façon, trop d'approche inductive risque de limiter la philosophie à des idées immédiates où il n'y a pas de démarche critique et où l'élève risque de simplement se satisfaire de ses préconceptions sans chercher à les développer, ce qui ne permet le développement de soi.

Contrairement aux théories de la connaissance, on peut retrouver quelques bases communes à presque tous les philosophes dans l'apprentissage du philosopher. En termes de méthodes d'enseignement, la parole orale est largement préférée dans une forme de dialogue afin de développer les théories par ce biais et que l'élève puisse être guidé par le maître dans sa réflexion. Un modèle magistral avec un grand nombre d'élèves sans interaction risque de devenir un simple transfert de connaissance où de grandes mécompréhensions subsisteraient.

Au niveau de la méthode d'apprentissage du côté des élèves, de nombreux auteurs encouragent l'étude des anciens mais ceux-ci ne doivent pas être étudiés comme connaissance parfaite déjà terminée et vraie mais sous une forme de dialogue où il

s'agit de comprendre, s'approprier et critiquer la tradition. Cette première approche de l'histoire de la philosophie permet également aux élèves de développer un premier esprit philosophique en ayant une découverte de la pensée, de l'abstraction et des raisonnements. Leur esprit peut donc prendre exemple sur ces modèles au niveau de la discipline de la méthode et permettre de créer un intérêt ou des questionnements, propices au développement de soi.

Un autre élément récurrent dans l'apprentissage est celui des étapes à ne pas brûler. Les élèves commencent donc par apprendre les auteurs anciens pour les raisons précédemment expliquées et ensuite, seulement, ils peuvent commencer à faire de la production philosophique eux-mêmes.

Par rapport aux théories de la connaissance, on peut retrouver là, la tension entre inductif et déductif. Laisser les élèves faire des productions trop tôt à partir de l'inductif ou du déductif ne permet que, d'un côté, de les conforter dans l'idée que leurs préconceptions sont correctes pour le déductif, ou d'un autre de les conforter dans l'idée que leurs premières impressions liées aux sens sont vraies pour l'inductif. Ainsi, l'étude des anciens permet à la fois, d'avoir une discipline de l'esprit, un travail sur le déductif en ayant d'autres points de vue sur nos préconceptions et au niveau inductif, de produire une critique sur les auteurs. L'approche au niveau de la production des élèves est donc double. Les auteurs sont donc d'accord sur le fait que l'apprentissage du philosophe doit se faire de façon méthodique et scientifique selon une certaine méthode.

Un autre point d'accord est celui du travail par soi-même. Les maîtres, en dialoguant pour mettre à l'épreuve les idées de leurs élèves à l'Antiquité ou en leur demandant d'étudier par eux-mêmes les auteurs classiques de façon à les maîtriser de façon précise pour la méthode scolastique montrent une vision renforcée par Descartes et Nietzsche que l'apprentissage est meilleur si l'élève y participe de façon active. L'élève retiendra mieux s'il a lui-même réfléchi et pratiqué un raisonnement que, si celui-ci lui a été donné comme vrai. Cette dernière façon d'enseigner risque également de ne construire qu'une érudition chez l'élève et non pas du philosophe.

Le rôle de l'éducation a été déterminé par tous comme essentiel mais pas forcément sous la forme présente à leurs époques respectives. En effet, celle-ci peut être à la fois vecteur d'émancipation et de création de culture mais si celle-ci est mal donnée, elle ne fait que répéter un schéma social où la culture est celle transmise par l'état et les élèves deviennent alors des érudits prêts à se conformer à un modèle mais sans le moindre esprit critique ni autonomie.

L'éducation a donc un rôle essentiel dans l'avenir d'un pays et de la culture de celle-

ci. Il ne s'agit pas seulement de la façon dont celle-ci est donnée et reçue de façon immédiate, une génération tout entière sera touchée et influencée par son éducation dans le milieu scolaire et cela influencera la façon dont le pays fonctionnera ainsi que sur les relations à la connaissance.

L'étude particulière de Castoriadis et d'Habermas a pu permettre d'avoir un double regard sur le fonctionnement des institutions belges. Les deux ont permis de montrer le genre de problématique dans laquelle nos institutions étaient enfermées, en l'occurrence, une forte hétéronomie par la complexité des lois et des systèmes qui ne permettent pas d'aller de l'avant et un manque de volonté d'agir pour le bien commun avec une forte importance d'intérêts plus personnels ou à plus petite échelle à défendre. Habermas et Honneth amène à ce niveau des pistes de solution grâce à un système qui, en étant évolutif évite de tomber dans l'hétéronomie et à un système de la démocratie délibérative couplé à une certaine empathie de l'autre qui peuvent permettre d'arriver à de véritables solutions pour l'enseignement belge en sortant des compromis qui ne parviennent pas à réellement adapter l'enseignement à notre époque en réglant ses difficultés d'inégalités soulevées par le test PISA.

En conclusion, on peut voir que la tradition philosophique nous permet d'éclairer la situation afin de se détacher des enjeux et opinions politiques directes afin d'avoir une vision plus globale et neutre. On retrouve également plusieurs points communs entre les philosophes sur la méthode d'enseignement de la philosophie ou de l'acquisition de la connaissance qui peuvent encore aujourd'hui être appliquée dans l'enseignement et qui seront donc très utile pour la suite de ce travail.

En effet, ceux-ci déterminent déjà que l'apprentissage du philosophe est possible ce qui règle déjà une première problématique de la possibilité de la question de l'apprentissage du philosophe. Notre dernière problématique est donc celle des méthodes qui permettent d'apprendre à philosopher par rapport à celles qui permettent d'apprendre à philosopher et comment l'apprentissage de la philosophie et du philosophe peuvent être liés que nous aborderons dans notre dernière partie qui se concentrera sur la didactique de la philosophie et les conditions de mise en place de celle permettant d'apprendre à philosopher dans les classes en travaillant d'abord dans le contexte de l'enseignement belge qui comprend globalement l'enseignement comme un groupe d'élève dans une classe et géré par un enseignant et dans des possibilités de transformation de celui-ci si cela n'avère indispensable.

Partie 3 : Apprendre à philosopher, dans quelles conditions et selon quelles méthodes ?

Introduction

Nous avons commencé par l'étude de l'historique juridique des cours de philosophie en Belgique afin de donner à celui-ci le cadre et les enjeux qui y sont directement reliés au niveau politique. Ensuite, nous avons vu comment la tradition philosophique avait considéré et pratiqué l'apprentissage de la philosophie ainsi que les enjeux philosophiques de l'apprentissage d'une telle matière.

Dans cette troisième partie du travail, nous abordons la question de l'apprentissage pratique du philosophe. Si celui-ci est possible comment nous l'apprend la tradition. Il revient désormais de déterminer dans quelles conditions et par quelles pratiques on peut y parvenir.

Le cadre particulier que nous nous donnons est celui de la Belgique et de l'enseignement philosophique dans le cadre des cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté donnés dans le secondaire supérieur mais nous ferons parfois référence à la France qui a une certaine expérience de l'enseignement de la philosophie à des élèves de cet âge. Bien entendu, la mise en place de cours suppose que les élèves auront de plus en plus des bases philosophiques en arrivant dans les dernières années du secondaire puisqu'ils auront pratiqué la matière depuis les premières années du primaire. Cependant, ce travail est après seulement un an de la mise en place de ce cours dans le secondaire, il se construit dans le contexte actuel de l'enseignement qui propose de la philosophie à des élèves n'en ayant jamais pratiqué auparavant.

Dans un premier temps, il nous semble important de revenir sur la notion de didactique de la philosophie, bien moins développée que celles des autres domaines et de la tension qui existe entre elle et la philosophie, ce qui pose évidemment problème pour sa prise en compte dans les méthodes d'enseignement. Ensuite, nous reviendrons sur la question de la citoyenneté qui est intrinsèquement lié au cours de philosophie puisque construit dans un tout. Finalement, pour conclure ce premier chapitre, nous discuterons des enjeux didactiques d'un cours de philosophie dans le secondaire.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'enseignement de la philosophie et aux différentes techniques qui permettent l'apprentissage du philosophe. Nous parlerons donc des préconceptions des élèves et de la façon dont celles-ci peuvent bloquer l'apprentissage et également des moyens de les dépasser, du triptyque : problématiser, conceptualiser, argumenter qui est au cœur de la démarche philosophique mais également des méthodes de lecture, écriture et discussions qui sont les trois façons

principales de pratiquer la philosophie en classe. Nous parlerons des méthodes d'animation et de l'usage du matériel en classe pour finalement aborder la structure de base d'un cours de philosophie dans le secondaire.

Le troisième chapitre concernera plus particulièrement les enseignants puisqu'il portera d'abord sur les méthodes d'évaluation et les soucis que celles-ci peuvent poser dans le cadre plus particulier de la philosophie et les moyens d'éviter ces problèmes. Nous ferons ensuite un point sur la formation des enseignants puis une proposition concrète de modification du programme de l'agrégation en philosophie et plus particulièrement de ses cours de didactique afin que celui-ci soit plus conforme aux compétences qui sont désormais utiles voire nécessaires pour enseigner la philosophie à la lumière des différentes réflexions qui auront été faites lors de ce travail. Finalement, nous proposerons une dernière conclusion intermédiaire.

Chapitre 7 : La didactique de la philosophie et l'apprentissage de la citoyenneté : définition, méthode et enjeux

La didactique de la philosophie

La question de la didactique de la philosophie se pose sous différents angles. Le premier angle est celui de l'acceptation de celle-ci par la philosophie, le second est celui de la légitimité générale des cours de philosophie qui peut être apportée par la didactique.

Les philosophes n'apprécient pas que les sciences de l'éducation s'occupent de la philosophie et tentent d'y appliquer leurs principes pédagogiques. En effet, la didactique se place comme une réponse alors que la philosophie s'occupe de poser des questions. La façon dont fonctionne ces deux matières ne sont donc pas forcément facilement compatibles et la philosophie va accuser les sciences de l'éducation de trahir la philosophie ainsi que sa méthode.¹⁸⁵ La philosophie se montre comme un absolu qui cherche le vrai tandis que la didactique cherche l'apprentissage ; elle est donc relative à l'élève. L'objet de la tension entre les deux disciplines est donc de réconcilier des notions de vrai et d'apprentissage en montrant que le second ne trahit pas forcément le premier dans sa transposition didactique.

Dès lors, il faut fonder une didactique de la philosophie particulière dont la base est également la philosophie et non pas les sciences de l'éducation. Nous pouvons donc constater en philosophie un retard sur les autres disciplines par rapport à la façon d'enseigner la philosophie et de l'apprendre du point de vue tant de l'enseignant que de l'élève.¹⁸⁶ Il n'est en effet pas simple de transformer une discipline initialement universitaire en une discipline du secondaire.¹⁸⁷

De même, il est impossible de forcer des élèves à penser par eux-mêmes et c'est là l'une des grandes problématiques de la didactique de la philosophie car on ne peut pas créer une méthode systématique simple d'apprentissage. Cependant, il faut parvenir à donner aux élèves les clés d'un apprentissage du philosophe et donc chercher ce qui peut en faciliter le développement.¹⁸⁸

La philosophie n'a donc pas de didactique et la didactique de la philosophie n'est pas

¹⁸⁵ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 5-10.

¹⁸⁶ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Ed. Chronique sociale, Lyon, 2004, pp. 7-10.

¹⁸⁷ C. LELEUX, *Quel lien entre la philosophie et la citoyenneté dans le cours d'EPC*, Louvain-la-Neuve, 13 mars 2017.

¹⁸⁸ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 5-10.

considérée comme un domaine de la philosophie mais des sciences de l'éducation. Les problématiques liées à cette situation pourraient redonner une importance à la didactique de la philosophie et à pousser les philosophes à s'y intéresser afin de la fonder en philosophie et d'éviter ainsi son rejet car non adaptée à la matière particulière qu'est la philosophie.¹⁸⁹

L'enseignement traditionnel voit l'enseignement d'une manière où la philosophie est sa propre méthode d'apprentissage. A la manière des écoles de philosophie antique, les élèves écoutent le professeur et parviennent petit à petit à son niveau. On a en tête l'image du Socrate pédagogue qui enseigne à ses élèves à philosopher par la philosophie et on arrive donc rapidement à l'idée que la philosophie est une pédagogie en tant que telle.¹⁹⁰ Le problème de cette méthode est qu'elle ne fonctionne qu'avec des élèves ayant été préparés à la philosophie par une éducation des parents valorisant l'abstraction et le plaisir de l'étude. Actuellement, l'école étant fréquentée par un public beaucoup plus large, il n'est plus possible de ne rencontrer que ce type d'élèves dans les classes et le maintien de cette méthode pousse à un élitisme où seuls les élèves les plus doués sont capables d'atteindre le professeur. L'échec de cette méthode est souvent mis sur le dos des élèves actuels qui ne sont plus aussi bons avec une idée de baisse de niveau général et d'un manque de discipline dans les écoles. Cette vision est souvent une idéalisation du passé suite à la massification scolaire qui a permis à des publics très différents d'avoir accès aux écoles.¹⁹¹

Il existe donc une crise de la pédagogie où les professeurs sont démunis face à leurs élèves qui sont différents, nombreux et pas intéressés par la matière. Cependant, rejeter la faute sur les élèves moins bons qu'avant n'est pas une solution. Il est vrai que les élèves sont globalement moins bons qu'avant mais c'est également parce que seuls les enfants issus de familles éduquées allaient à l'école autrefois. Il faut donc choisir entre une éducation pour tous ou un élitisme. L'état ayant choisi la première proposition, les professeurs doivent donc adapter leur enseignement.¹⁹²

Cette opposition à la didactique de la philosophie va donc devoir être dépassée afin de récupérer dans la didactique non pas des principes généraux mais des grandes idées à élucider comme la question des évaluations afin de donner plus de légitimité à la

¹⁸⁹ H. LEONARDY, *Eléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*, in *Revue philosophie que de Louvain*, n°91, Louvain-la-Neuve, 1993, pp. 441-458.

¹⁹⁰ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 18-25.

¹⁹¹ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Ed. Chronique sociale, Lyon, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

¹⁹² M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 7-17.

matière et d'adapter celle-ci à un nouveau public.¹⁹³

Le second angle est celui de la légitimité, lui-même divisé de deux façons. La première est celle du rôle qui est donné à la philosophie. La didactique doit être légitimée et utilisée afin de ne pas transformer la philosophie en une manière d'endoctriner la jeunesse pour atteindre une situation d'homogénéisation de la pensée de façon non réflexive. L'objectif est donc que l'enseignant offre une formation spirituelle à l'élève pour que celui-ci puisse se développer mais il ne s'agit pas de transmettre une idéologie dans laquelle croit le professeur.¹⁹⁴ Nous avons ainsi été étonnés durant notre agrégation de voir un autre élève demander s'il avait le droit de mettre en avant l'idéologie communiste qu'il croyait être la meilleure par affinité personnelle afin que ses élèves partagent celle-ci. Cette question qui montre que l'enseignement de la philosophie est peut-être trop libre, encore trop lié à la vision du maître qui enseigne la vérité et que les élèves doivent suivre est pour nous un indicateur de la nécessité d'une didactique de la philosophie et d'une formation des enseignants à celle-ci. Il devient donc nécessaire de donner un objectif clair à la philosophie comme lieu de dialogue critique et de stimulation intellectuelle. Cela permet de supporter la crise de l'enseignement de la philosophie qui se voit remise en question au niveau épistémologique avec la réduction de ses compétences par les sciences humaines, au niveau sociologique car elle n'est plus valorisée par les élites et au niveau axiologiques parce qu'elle ne correspond pas aux valeurs de l'efficacité technique valorisées dans notre société capitaliste.¹⁹⁵

La deuxième raison liée à la légitimité de la philosophie au travers de la didactique, est illustrée à travers du reproche qui revient chaque année au moment des épreuves du bac de philosophie. On peut y constater de grandes différences entre la façon de coter des différents correcteurs ceci démontrant qu'ils n'ont pas les mêmes objectifs et que leurs critères de correction sont très différents.¹⁹⁶ Cette situation pose donc deux questions et un reproche principal. La première question est celle de la capacité des élèves à pratiquer la philosophie et dans la négative, peut-être faudrait-il éviter cette matière au programme et la garder, comme le propose Hegel, pour l'université. La seconde question est celle de l'incompétence des professeurs qui ne sont pas assez

¹⁹³ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 15-19.

¹⁹⁴ H. LEONARDY, *Éléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*, in *Revue philosophie que de Louvain*, n°91, Louvain-la-Neuve, 1993, pp. 441-458.

¹⁹⁵ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 5-10.

¹⁹⁶ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Ed. Chronique sociale, Lyon, 2004, pp. 11-21.

formés pour enseigner la philosophie et qui mettent les notes de façon arbitraire.

Cette situation crée un manque de reconnaissance pour la matière. Face aux matières scientifiques qui ont des règles de correction très objectives et donc les différences entre les correcteurs sont par conséquent minimales, la question de la scientificité de la philosophie est remise en question par l'incapacité de la philosophie à être évaluée ou étudiée. La matière rencontre donc une baisse générale de prestige tandis que les filières scientifiques sont de plus en plus fréquentées et valorisées.

La philosophie doit donc retrouver en légitimité grâce à sa didactique sous deux angles. Le premier est social, il s'agit de revaloriser la philosophie en lui donnant une valeur éthique qui est utile à la collectivité sans endoctrinement et la seconde est théorique où la philosophie doit retrouver une méthodologie scientifique sans son apprentissage.¹⁹⁷

Ainsi, la didactique doit agir sur la philosophie afin de donner un cadre permettant l'apprentissage par tous. Le premier cadre est celui du paradigme d'organisation. Sans briser la liberté du professeur, il s'agit de donner une ligne directrice à l'enseignement de la philosophie avant d'en redéfinir précisément l'objet et d'en garantir la cohérence dans les différents enseignements. Il faut, par ce paradigme, donner un sens aux programmes de philosophie et aux compétences qui y sont travaillées.¹⁹⁸ Nous pouvons trouver différents paradigmes, l'un d'eux est celui de l'histoire de la philosophie où on apprend aux élèves la tradition philosophique. Un autre paradigme beaucoup plus présent aujourd'hui est celui de la problématisation. Il s'agit ici d'agir sous trois objectifs que nous détaillerons plus tard dans ce travail : conceptualiser, problématiser, argumenter. Dans cette approche, nous dégageons des problématiques des connaissances et des notions en partant de réflexions personnelles de l'élève.¹⁹⁹

Le second cadre apporté par la didactique de la philosophie est celui de l'approche par objectif. Cette méthode déjà présente dans la plupart des matières enseignées se place du point de ce que l'élève doit être capable de connaître et de faire plutôt que du point de vue de ce que doit enseigner le professeur. Il y a donc une finalité à atteindre et une efficacité du professeur qui est nécessaire. Cette vision n'est pas appréciée de la philosophie qui n'aime pas que l'on donne des usages précis à sa pratique. Cependant, cette approche permet de clarifier ce que l'enseignant souhaite atteindre comme

¹⁹⁷ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 17-25.

¹⁹⁸ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 29-36.

¹⁹⁹ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 93-102.

résultat et donc ce qu'il attend de ses élèves et les élèves connaissent leurs critères d'évaluation.²⁰⁰

L'une des critiques formulées à l'égard de la didactique de la philosophie est que cet apprentissage, ancré dans une didactique ne serait plus de la philosophie. Les arguments contre une didactique de la philosophie sont qu'il ne suffit pas de réfléchir pour faire de la philosophie et que ce qui est pratiqué en classe sans forcément de support de la tradition et du point de l'élève ne relève que de l'opinion. Le contre-argument est ici qu'il faut pratiquer la philosophie pour l'apprendre et que le fait d'utiliser des méthodes variées afin de la rendre accessible aux plus jeunes n'empêche pas que cela rentre dans le projet général de la philosophie et de son développement.²⁰¹

L'apport d'autres disciplines comme les sciences de l'éducation peut avoir un intérêt en amenant des réponses à des problématiques que la philosophie ne maîtrise pas forcément. Comme exemple, nous pouvons parler de l'apprentissage de la philosophie de façon différenciée en fonction de la maturité cognitive.²⁰²

²⁰⁰ M. Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 41-47.

²⁰¹ M. Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 249-276.

²⁰² C. LELEUX, *Quel lien entre la philosophie et la citoyenneté dans le cours d'EPC*, Louvain-la-Neuve, 13 mars 2017.

Définir la citoyenneté

L'une des dimensions du nouveau cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté étant la citoyenneté, il semble pertinent de revenir brièvement sur cette notion et sur la façon dont les philosophes et didacticiens souhaitent que celle-ci soit abordée.

La citoyenneté, dans le cadre de ce cours, est proprement démocratique. Seule la citoyenneté démocratique est abordée et il ne s'agit donc pas de faire une étude de la notion de citoyenneté mais bien d'apprendre aux élèves ce qui est attendu d'un bon citoyen dans un pays démocratique. Cette citoyenneté démocratique va être travaillée de plusieurs façons. L'une de ces façons est de proposer des modules sur la démocratie et son fonctionnement, dans le programme de ce cours, afin d'avoir un regard réflexif sur celle-ci et d'en comprendre son fonctionnement.²⁰³

Cependant, la démocratie suppose quelques éléments importants comme la souveraineté populaire avec le citoyen, qui est à la fois source et récepteur du droit mais aussi l'égalité des droits et devoirs et enfin, la séparation des pouvoirs politiques et religieux demandés par la liberté de conscience et d'opinions, par extension, la reconnaissance d'une pluralité de valeurs nécessaire pour le vivre ensemble. A cela, s'ajoutent la séparation des pouvoirs et des accords sur les principes relationnels régissant les interactions entre les personnes.²⁰⁴

Il y a donc une volonté et une nécessité d'unité d'action comme dans toute forme d'autorité politique qui se symbolise par l'état avec un lien entre l'état et le citoyen matérialisé par le droit. L'état ne se fondant pas sur une religion commune, il doit s'auto-constituer comme peuple souhaitant vivre ensemble et donc il a besoin d'une homogénéité sociale afin d'avoir des symboles communs dans lesquels chacun peut se reconnaître. Aujourd'hui, cette homogénéité est plus difficile à obtenir qu'auparavant à cause de la mondialisation et de l'arrivée de nombreuses cultures sur un même territoire demandant d'accepter la pluralité des valeurs. A certaines époques, l'exclusion de certaines parties de la population a d'ailleurs été considérée comme une solution pour maintenir l'homogénéisation, comme par exemple le droit de vote refusé aux personnes noires. La religion ne pouvant plus être utilisée comme socle dans les démocraties modernes de l'Europe, il manque un socle. L'idée que l'utilisation de la religion comme un socle est un blasphème car elle ne doit pas être utilitariste est même

²⁰³ Conférence de F. GALLIXHET, *Apprendre à philosopher permet de former de meilleurs citoyens ?*, Louvain-la-Neuve, 20 mars 2017.

²⁰⁴ Conférence C. LELEUX, *Quel lien entre la philosophie et la citoyenneté dans le cours d'EPC*, Louvain-la-Neuve, 13 mars 2017.

amenée par certains théologiens. Il est donc nécessaire de trouver d'autres socles communs.²⁰⁵

La citoyenneté peut être définie par trois dimensions : une relation identitaire où l'on reconnaît des choses communes à un ensemble de personnes, une relation pratique sous la forme de la coopération entre les individus afin de créer en commun le fonctionnement du pays et une relation critique en tant que citoyen capable de jugement. Il y a, dans la dimension de citoyen, l'idée d'un système de valeur commun à tous et dont chacun est responsable.²⁰⁶

La philosophie peut permettre d'aider à développer ces trois relations grâce à la ressemblance entre le débat philosophique et le débat entre citoyens. En effet, le débat philosophique peut être décrit en trois dimensions : la dimension expressive où il s'agit d'exprimer une vision du monde personnelle, la dimension critique où cette vision peut être remise en question par les autres et la dimension pragmatique où le débat engendre une prise de décision pratique et donc une éthique. La question de l'égalité se pose également dans les deux types de débat et là où le débat démocratique suppose l'égalité des citoyens qui n'est pas forcément effective comme le montre Habermas dans sa description de la démocratie et le pousse à mettre en pratique l'agir communicationnel comme outil pour une meilleure démocratie, le débat philosophique est en lui-même démocratique dans sa démarche en étant ouvert à tous sans connaissance préalable.

On retrouve donc dans le débat philosophique et dans le débat citoyen les mêmes trois dimensions qui peuvent être pratiquées à l'école en philosophie et préparer ainsi l'élève à devenir un citoyen pratiquant le débat démocratique.

Les critiques peuvent être de trois ordres. La première critique est celle de la philosophie vue comme une solution miracle pour faire de bons citoyens, sans réfléchir à la façon dont elle doit être utilisée pour que cet apprentissage soit efficace. Pour Claudine Leleux, la citoyenneté doit être abordée historiquement afin de remettre cette notion dans son contexte et de questionner son origine afin d'éviter d'en faire un enseignement doctrinal qui aille dans la direction d'un endoctrinement sous une forme de catéchisme de la démocratie. A cela, H. Pourtois ajoute à cette mise en histoire, des questions liées aux droits de l'homme, avec le néocolonialisme par exemple, où il ne s'agit donc pas de faire une histoire idéalisée de la démocratie et du concept de citoyen.

²⁰⁵ H. HELLER, M. KÖLLER, D. SÉGLARD, *Démocratie politique et homogénéité sociale (1928)*, in *Cités, Qu'est-ce qu'un chef? La crise de l'autorité aujourd'hui*, n°6, Ed. Presses universitaires de France, 2001, pp. 199-211.

²⁰⁶ Conférence de F. GALLIXHET, *Apprendre à philosopher permet de former de meilleurs citoyens ?*, Louvain-la-Neuve, 20 mars 2017.

Même s'il ne faut pas abandonner une forme d'idéal pour la démocratie, il faut également que les enseignants préparent les élèves à la possible injustice et en discutent avec eux plutôt que d'en nier la réalité et donc de ne pas remettre en question les points faibles d'une certaine forme de démocratie.²⁰⁷ Ainsi, l'éducation à la citoyenneté doit se faire à la fois sur le plan de l'histoire et de la théorie afin d'en connaître l'origine et sur le plan pratique afin d'en connaître ses devoirs et d'inclure l'idée d'action dans la démarche de citoyenneté. Cette éducation ne peut d'ailleurs pas être incluse dans un cours de religion puisque ce dernier est basé sur des croyances et n'a donc pas la démarche philosophique en trois temps dans le débat qui aide à développer la citoyenneté chez l'élève. Le fait religieux peut être enseigné mais, que ce soit la religion ou la morale, celles-ci ne doivent pas être enseignées de façon doctrinale car l'école est un endroit où exercer la critique et pas un lieu de prosélytisme ou d'endoctrinement.²⁰⁸

Une problématique différente est celle amenée par des penseurs comme Hannah Arendt avec la banalité du mal et le fait que l'éducation à la morale ne suffit pas à empêcher le mal chez une personne. La philosophie, en plus d'amener des valeurs démocratiques pourrait permettre d'éviter cela mais il faut alors voir la philosophie dans son projet global et comme une suite de doctrines entières séparées les unes des autres.

Une autre critique est celle de l'ignorance dans la philosophie. Celle-ci se reconnaît comme étant, celle qui ne sait pas et donc cherche à savoir, mais se présente quand même comme pouvant apporter un savoir absolu mais qui se relativise par le nombre élevé de théories.²⁰⁹

Dans ce cadre, philosophie et citoyenneté ne peuvent être séparées puisque la citoyenneté est apprise au travers des méthodes de la philosophie. La difficulté qui se pose est que la philosophie est une discipline avec une méthodologie et une volonté d'objectivité, de recherche de la vérité tandis que la citoyenneté est un concept qui n'est pas objectif puisque défini particulièrement dans le cadre des démocraties occidentales, comme nous l'avons montré plus haut. A partir de là, il semble difficile que le réseau libre, sensé apprendre les différentes compétences du cours d'EPC dans les matières en dispersant les compétences, puisse parvenir à un véritable

²⁰⁷ C. LELEUX, *Quel lien entre la philosophie et la citoyenneté dans le cours d'EPC*, Louvain-la-Neuve, 13 mars 2017.

²⁰⁸ J. LECLERCQ, *Un cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque*, in *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, s. dir. J. LECLERCQ, Louvain, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 57-74.

²⁰⁹ Conférence de F. GALLIXHET, *Apprendre à philosopher permet de former de meilleurs citoyens ?*, Louvain-la-Neuve, 20 mars 2017.

apprentissage de la citoyenneté.²¹⁰

²¹⁰ Conférence C. LELEUX, *Quel lien entre la philosophie et la citoyenneté dans le cours d'EPC* , Louvain-la-Neuve, 13 mars 2017.

Les enjeux didactiques : méthode d'apprentissage de la citoyenneté

Au niveau didactique, l'apprentissage de la citoyenneté peut poser une nouvelle problématique sur le fonctionnement même de l'école. En effet, celle-ci prétend transformer les élèves en bons citoyens au travers de l'apprentissage de la démocratie et de ses méthodes mais n'est elle-même pas du tout démocratique et n'encourage pas forcément les élèves à développer l'esprit critique mis en avant dans la description du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté.²¹¹

Dans un premier temps, il convient de définir le type de citoyenneté que les élèves sont supposés développer. Ricoeur donne à la démocratie une définition très large qui comprend le fait que des personnes ayant des opinions différentes sur le fonctionnement de l'Etat puissent cohabiter. En considérant cette situation comme souhaitable et se déroulant de façon pacifique. Comme nous l'avons montré plus haut, la citoyenneté que l'on demande de développer est celle qui correspond au fonctionnement de la Belgique et donc pas à une notion générique de la démocratie.²¹²

Le contexte scolaire, s'il est sensé préparer les élèves à la société et leur apprendre la citoyenneté, n'est en réalité, pas du tout démocratique. L'école, dans son fonctionnement, est autoritaire. On peut constater que le système scolaire dépend grandement de la façon dont fonctionne la société puisque l'école est sensée préparer à cette dernière.²¹³

Notre société est actuellement sous un système de démocratie méritocratique. Dans ce cadre, elle donne à tous les participants une égalité à la base, dans la société, il s'agit des mêmes droits et, dans l'école, de l'accès à l'enseignement pour tous. Cependant, la suite va dépendre des élèves et des résultats obtenus afin d'arriver à une situation valorisée par la société. Actuellement, ce genre de situation s'obtient en ayant de bonnes notes et donc un accès à des professions demandant de faire de longues études. On sait que, même si tous les élèves ont accès à l'école, ceux-ci n'ont pas les mêmes chances du fait de leur milieu familial et donc, comme dans la démocratie, on accepte qu'il y ait des inégalités si celles-ci ne sont pas institutionnalisées.²¹⁴

Dans ce système méritocratique l'école pousse donc l'élève à chercher les meilleurs

²¹¹ Programme du cours de philosophie et de citoyenneté 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire ; Programme du cours de philosophie pour l'enseignement fondamental.

²¹² *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, coord. D. JONLET, C. LANNOYE, Bruxelles, Ed. Labor, 1995, p. 8.

²¹³ M. CHERKAoui, *Modèles de démocratie et types d'école*, in *Ecole et société, Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Sociologies, 2001, pp. 17-37.

²¹⁴ N. BULLE, *Les changements idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire « de masse »*, in *Ecole et société, Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Sociologies, 2001, pp. 117-145.

résultats pour lui-même et pas dans une optique de progression de groupe. Certaines écoles mettent même ouvertement les élèves en compétition, comme au Japon où les résultats et un classement des élèves sont affichés après chaque examen.²¹⁵ Le savoir n'est plus donc qu'un outil pour les élèves qu'un outil pour arriver à une place souhaitable dans la société, il est entièrement utilitaire et il n'est plus intéressant pour lui-même.²¹⁶

L'école ne laisse que peu de place à la démocratie puisque celle-ci est déjà obligatoire pour les élèves. Ils sont de fait dans une relation de soumission par rapport au corps enseignant contre lequel ils n'ont pas de contre-pouvoir.²¹⁷

Il existe cependant un soupçon de démocratie dans les écoles et celui-ci est souvent mis en avant par ces dernières, dans le projet scolaire, comme une volonté de développer l'autonomie des élèves. Pourtant, le cadre autoritaire de l'école ne laisse pas beaucoup de place et lui permet seulement à travers à des discussions dans des cadres très spécifiques et en limitant très fortement les compétences des élèves.²¹⁸

La place de la démocratie est donc limitée et rigidifiée ou résumée à une étude purement théorique de ses grands principes.²¹⁹ Cela met les institutions démocratiques de l'école dans une position d'hétéronomie telle que vue par Castoriadis, qui ne permet donc pas d'atteindre l'objectif d'autonomie recherché lors de leur création.

A cause de ce traitement de la démocratie, les élèves vont considérer celle-ci comme peu importante et ne leur permettant pas réellement d'obtenir quelque chose. Elle est très factice et donne l'impression que c'est ainsi que fonctionne la démocratie dans la société ; ceci pourrait expliquer le désintérêt global des élèves pour le fonctionnement politique.

S'ajoute à cela le fonctionnement du jeu scolaire qui propose aux élèves qu'à chaque question, il y ait une réponse qu'ils sont sensés connaître. De plus, ils doivent accepter d'apprendre tout ce qu'on leur donne en évitant de trop se poser la question du sens car cela fait perdre du temps. Ils ne sont pas encouragés à être critiques par rapport à leur apprentissage mais sont même plutôt encouragés à la passivité et à

²¹⁵ D. OTTAVI, *L'enseignement démocratie selon Herbert Spencer*, in *Le sens de l'école et de la démocratie*, Bern, Ed. Scientifiques européennes, 2001, pp. 243-254.

²¹⁶ A. BARRÈRE, (1998). *Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne ; L'orientation scolaire et professionnelle*, 27 (2), pp. 189-210.

²¹⁷ M. DELAUNAY, *Démocratie, autorité et école* in *Cahier pédagogiques*, n°433, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole> [En ligne], consulté le 28 mai 2017.

²¹⁸ C. IZAMBERT, *éducation civique*, Vacarme, 3/2009 (N° 48), p. 22-23. URL : <http://www.cairn.info.proxy.bib.ucl.ac.be:8888/revue-vacarme-2009-3-page-22.htm> DOI : 10.3917/vaca.048.0022

²¹⁹ C. IZAMBERT, *éducation civique*, Vacarme, 3/2009 (N° 48), p. 22-23. URL : <http://www.cairn.info.proxy.bib.ucl.ac.be:8888/revue-vacarme-2009-3-page-22.htm> DOI : 10.3917/vaca.048.0022

l'acceptation.²²⁰

La solution à cela n'est pas de retirer toute forme d'autorité à l'école. Dans un premier temps, cela rendrait le métier d'enseignant particulièrement compliqué mais surtout, cela ne serait pas non plus représentatif de la société et de la citoyenneté. En tant que citoyen, les gens ne sont pas amenés à faire tout ce qu'ils veulent, ils sont soumis à des droits et à des devoirs et c'est ainsi qu'il faut apprendre la citoyenneté aux élèves.²²¹ Il s'agit donc, de leur expliquer au niveau théorique, la séparation des pouvoirs et au niveau pratique, la différence entre l'absence totale de contrainte et l'autonomie.²²²

Il faudrait donc modifier légèrement le fonctionnement scolaire afin de revaloriser la critique dans l'ensemble des matières²²³, modifier le jeu scolaire afin d'en retirer sa passivité et de lui ajouter des questions de sens.²²⁴

L'autorité doit alors être vue d'une autre façon, laissant les élèves s'exprimer en tant qu'acteurs sociaux qui peuvent amener une contribution à l'école.²²⁵ Le modèle de l'agir communicationnel d'Habermas pour la gestion des débats pourrait être mis en place dans les réunions de délégués où ceux-ci auraient également la possibilité de proposer des sujets de discussions touchant tous les domaines.²²⁶

²²⁰ *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, coord. D. JONLET, C. LANNOYE, Bruxelles, Ed. Labor, 1995, p. 23.

²²¹ M. DELAUNAY, *Démocratie, autorité et école* in *Cahier pédagogiques*, n°433, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole> [En ligne], consulté le 28 mai 2017.

²²² H. VINCENT, *De la vertu du citoyen*, in *Le sens de l'école et de la démocratie*, Bern, Ed. Scientifiques européennes, 2001, pp. 83-98.

²²³ *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, coord. D. JONLET, C. LANNOYE, Bruxelles, Ed. Labor, 1995, p. 23.

²²⁴ *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, coord. D. JONLET, C. LANNOYE, Bruxelles, Ed. Labor, 1995, p. 107.

²²⁵ A. ROBICHAUD, *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*, Université de Montréal, 2015.

²²⁶ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel* traduit de l'allemand par Christian Bouchindhomme, Paris, Ed. Fayard, Paris, 2006.

Chapitre 8 : Apprendre à philosopher : conditions et méthodes

Les préconceptions

Les problèmes liés aux préconceptions sont de deux sortes. Les premières sont ceux qui relèvent de la capacité du jeune à apprendre à philosopher et les secondes sont ceux qui concernent les obstacles qui peuvent se poser lors de son apprentissage, à cause de connaissances préalables liés à son milieu familial ou à des intuitions immédiates. Il s'agit donc dans un premier temps des préconceptions des professeurs et dans un second des préconceptions de l'élève.

De nombreux philosophes pensent qu'il ne faut pas mettre de philosophie trop tôt au programme à l'école car ceux-ci ne sont pas capables d'aborder la matière. Cette vision est celle d'une philosophie comme matière qui est à la fois au sommet et à la base de toutes les autres et qui demandent donc de nombreux prérequis dans les capacités de réflexion et de vision du monde ainsi qu'une grande maturité.²²⁷

Un premier problème soulevé par l'enseignement de la philosophie est de savoir s'il convient de parler très tôt des problématiques d'adultes qui ne pourront peut-être pas comprendre par manque de vécu. Cependant, les expériences dans les écoles maternelles montrent que les élèves posent eux-mêmes des questions complexes et certains sont mis très jeunes en rapport avec des problématiques graves et des situations difficiles dans leur famille, il convient donc de les préparer à répondre à celles-ci, plutôt que de faire comme si ces questions n'existaient pas pour préserver une prétendue innocence de l'enfance. Un second problème est celui du développement cognitif de l'enfant que nous avons déjà abordé un peu plus tôt. Même si ces théories sont aujourd'hui remises en question, la psychologie et les sciences de l'enseignement peuvent guider l'enseignant sur la façon dont les problématiques peuvent être travaillées avec les jeunes en fonction de leurs développement cognitif. Un troisième problème est celui du langage qui est n'est pas forcément assez précis et développé. La réponse à cela est que la pensée se développe en même temps que le langage, l'enfant sera donc capable d'exprimer ses pensées en même temps qu'il possède les mots pour le faire et se sera à l'adulte de s'adapter en se détachant d'un vocabulaire universitaire pour parler aux jeunes dans des mots qu'ils comprennent afin qu'ils en acquièrent de nouveaux permettant à leur pensée de se développer également.²²⁸ Une dernière problématique est celle du public. Cela risque de poser des

²²⁷ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 80-91.

²²⁸ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 249-276.

problèmes de remettre en question certaines notions comme le droit devant un public d'élèves en situation difficile et ayant des activités à la limite de la légalité ou étant tenté par l'illégalité (comme la vente de drogues dans les quartiers difficiles par exemple). Il s'agit, dans ces cas, de montrer par l'objectivité de l'enseignant la problématique de la question et la réflexion critique qu'il peut y avoir autour sans faire un rejet de la notion pour autant.²²⁹

Il s'agit donc de sortir d'une vision de l'enfant comme incapable de philosophie et qui ne peut sortir de l'erreur et de ses préjugés. Cette vision étant ancrée dans notre culture, il s'agit de s'en détacher pour construire une didactique du philosophe qui soit adaptée aux jeunes.²³⁰ Pour cela, le cours de philosophie ne doit pas se contenter de faire une approche historique mais doit essayer d'aller chercher des bases chez les élèves afin de construire autour de celles-ci en ayant un point d'accroche. Dans le cas contraire, les élèves ne seront pas réceptifs et n'arriveront au mieux qu'à une connaissance érudite²³¹ de la philosophie récréée par de nombreux philosophes que nous avons étudiés dans la partie précédente.

On peut retrouver chez l'élève deux sortes de préconceptions. Les premières sont de l'ordre de l'obstacle épistémologique ou pédagogique qui empêchent de s'intéresser à la matière parce que des connaissances préalables répondent déjà aux questions ou que celles-ci paraissent trop lointaines par rapport aux intérêts de l'étudiant. Les secondes sont de l'ordre de l'affectif.

Nous avons déjà abordé en philosophie le paradigme de la méthode problématisant en classe qui permet d'aborder un thème au travers d'une question. Cette méthode peut parfois créer des blocages chez l'élève qui a déjà une réponse immédiate à cette question. En classe, cela peut être évité très simplement si tous les membres de groupe n'ont pas la même réponse, En soulevant un débat. Il arrive cependant que le groupe s'accorde sur une réponse commune dès le début qui empêche à la fois tout effort personnel et de groupe dans la recherche de réponses.

Afin de dépasser cette situation, il convient de créer une situation qui permette d'amener de la réflexion sur une problématique. La première de ces conditions est de poser un langage commun qui permet à chacun de comprendre les termes utilisés et donc de s'assurer que les élèves et l'enseignant parlent de la même chose. De la même façon, il faut définir un thème de réflexion clair afin que l'énergie se centre sur un

²²⁹ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 11-21.

²³⁰ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 7-10.

²³¹ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 91-90.

même objectif. Ensuite, il importe d'avoir des représentations différentes et, si ce n'est pas le cas, l'enseignant doit essayer de bousculer ces représentations afin d'amener le doute et donc le questionnement qui évite que le groupe se range du côté de l'évidence. Cela ne doit cependant pas se faire en rabaissant les opinions de l'élève, car l'élève prendrait cela comme une attaque contre lui et pas contre ses idées. Il faut aussi que chaque remarque des élèves soit prise en compte et que chacun s'écoute. Cela peut être favorisé avec un partage de tâches faisant que chacun a un rôle ou par un système de tour de parole, en maintenant un conflit cognitif mais en évitant les conflits personnels. Cela n'est possible que si les élèves ont tous les connaissances requises pour réfléchir sur le sujet, il ne faut pas qu'une partie du groupe soit perdue tandis que les meilleurs travaillent seuls. Finalement, il faut maintenir la motivation du groupe par différentes activités à caractère ludique dans la mesure du possible.²³²

D'autres obstacles sont liés à la notion de philosophie en elle-même. Il est important de donner du sens à l'activité afin de faire le lien avec eux et de maintenir leur intérêt sur le sujet. La philosophie a également comme réputation d'être difficile et peu accessible, il faut donc casser cette première impression ou réputation qui met l'élève dans une spirale d'échec où il part du principe qu'il ne va pas y arriver. Il faut ensuite combattre certaines habitudes des élèves comme la lecture par survol qui se contente des premières impressions.²³³

Pour lutter contre ces préconceptions, il existe plusieurs méthodes : le photolangage qui permet à chaque élève de relier un sentiment à une image montrée par le professeur et de la confronter à celle des autres afin de faire surgir les différentes conceptions d'un même élément. Une autre technique est celle des mots clés avec le système du langage par association où on peut constater que les élèves ne vont pas associer la même chose à un même mot. Enfin, la dernière approche repose sur les Q-sort qui donnent plusieurs définitions d'une notion. Les élèves doivent alors se positionner par rapport à ces définitions afin de se construire leur conception personnelle sur base théorique, en se questionnant plus longuement personnellement pour ensuite se confronter aux autres.²³⁴

Un autre obstacle est celui de l'affectivité. Les élèves sont dans une période de l'adolescence où le rapport aux autres est très important et où ils se définissent en

²³² M. Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 222-239.

²³³ M. Tozzi, *Contribution à une didactique de la lecture du texte philosophique*, in *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, coord. G. MOLIÈRE, M. TOZZI, Montpellier, Ed. CRDP Languedoc-Rousillon et CNDP Paris, 1995, pp. 128-172.

²³⁴ M. Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 240-276.

grande partie par leur rôle et place dans le groupe. Ainsi, des notions comme l'amitié ont une importance dans des débats à l'école et il faut en tenir compte pour permettre aux élèves de dépasser ce stade à d'arriver progressivement à un débat qui soit rationnel plutôt qu'affectif. Dans un premier, l'élève doit apprendre à avoir une certaine distance par rapport à ce qu'il pense en réfléchissant sur ses propres pensées et en les remettant en question. Ensuite, il faut réussir à amener le débat sur le plan rationnel. Demander par exemple aux élèves de d'abord écrire leurs idées sur un papier personnellement, ramasser ces papiers et faire la présentation des idées oralement par le professeur, pour ensuite rendre les papiers forçant les élèves à assumer leur idée sans se ranger à une majorité confortable où ils évitent la critique. Ensuite, il faut essayer de prendre des problématiques qui les concernent mais pas personnellement. La question de la justice par exemple ne doit pas être abordée dans le cadre d'un vol dans la classe où le débat risquerait de se transformer en procès envers un élève bouc-émissaire.

Michel Tozzi donne à cette lutte contre l'affectivité une grande importance car celle-ci leur permettra de mieux aborder la société qui s'organise rationnellement et pas à partir de personnes qui s'apprécient.²³⁵ Sur ce point, bien que nous reconnaissons l'importance de travailler les notions d'affectivité pour que l'élève accepte la remise en question et ne se conforte pas à une majorité par soucis d'amitié ou de confort et qu'il soit capable de discuter d'idées différentes même dans un groupe d'amis, travaillant ainsi la tolérance et l'écoute de l'autre, nous ne pensons pas que l'argument de la société rationnelle soit à donner aux élèves. En effet, les théories sur l'état d'Habermas nous ont montrés que les relations entre les membres d'une société n'était pas purement rationnelle mais fortement liée à la communication. Nous pensons qu'il faut donc préparer les élèves à agir positivement dans cette société de relationnel plutôt que de les préparer à une société purement rationnelle qui n'existe pas.

²³⁵ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 83-103.

Les méthodes d'apprentissage

Dans cette partie du travail, nous verrons comment apprendre concrètement la philosophie dans le contexte de l'enseignement secondaire supérieur. Dans un premier temps, nous travaillerons sur la triple façon d'aborder la matière philosophique qui est le triptyque du problématiser- conceptualiser – argumenter. Ensuite, nous expliciterons la pratique de la lecture philosophique, de l'écriture philosophique et du travail oral qui sont les trois façons dont la philosophie est travaillée en classe. Ces premières parties concernant le contenu du cours.

La suite abordera plutôt la forme du cours avec les techniques d'animation et de gestion de groupe qui deviennent indispensables face à un public plus varié et moins disposé à la philosophie mais également pour tous les élèves dans la pratique du philosopher comme apprentissage du philosophe. Enfin, le dernier point se fondera sur l'usage de matériel en classe et notamment du tableau comme outil important de la réflexion collective et sur la structure de base d'un cours pour mettre à la fois le travail collectif de la classe et le développement individuel en maintenant la motivation des élèves à un niveau élevé, condition indispensable pour les faire penser par eux-mêmes.

Problématiser – Conceptualiser – Argumenter

L'apprentissage de la philosophie se fait dans les écoles selon le paradigme de la problématisation. Les trois étapes de la réflexion sont donc la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Ces trois étapes sont dans une circularité qui les rend interdépendantes. En effet, la problématisation est précisée par la conceptualisation qui est elle-même explicitée par l'argumentation tandis que l'argumentation répond à la problématisation. Dans cette partie du travail, nous allons détailler les trois étapes ainsi que la façon de les aborder avec les élèves.

La conceptualisation doit être abordée en fonction du philosophe qui est étudié. Celle-ci est un contenu abstrait relié au langage puisque le concept est défini et donné par des mots. Il correspond à un champ d'application en philosophie et fait appel au réel en tant qu'il permet de le penser. On peut aborder un concept à partir du mot qui le compose en cherchant par exemple l'étymologie, l'évolution du sens du mot à travers l'histoire ou les différents sens qui lui sont donnés à notre époque. On peut également chercher les attributs du mot ou en faire une définition métaphorique pour l'explicitier.²³⁶

La problématisation se fait sur base d'une question qui est généralement la remise en

²³⁶ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 103-

question d'une affirmation. L'élève doit chercher dans cette question quelle est la problématique philosophique profonde sous-jacente afin de la généraliser et d'arriver à la problématique fondamentale du problème. La difficulté dans cette étape est de vaincre le jeu scolaire où les élèves sont éduqués et habitués à devoir répondre de façon rapide et bonne à une question qui leur est posée. Ici, il s'agit de pousser la réflexion sans céder à l'évidence et de voir qu'une problématique peut avoir plusieurs réponses.²³⁷

Finalement, l'étape de l'argumentation peut avoir deux approches. La première vient d'un doute et la seconde d'une opposition entre plusieurs solutions à une même question. L'objectif de l'argumentation est d'arriver à la vérité. Elle permet ainsi de se convaincre soi-même en écrivant une démarche intellectuelle. L'écriture permet d'organiser la pensée et de s'imposer une rigueur en termes de cohérence et de logique, qui demande d'organiser et de hiérarchiser les différents arguments en différenciant de façon précise les arguments philosophiques des arguments issus d'autre domaine comme l'économie qui va poser des arguments autour de la rentabilité. Afin d'entraîner les élèves à l'argumentation, le professeur peut faire pratiquer à ses élèves des exercices de logique simples, leur demandant de chercher les incohérences et les tautologies.²³⁸

La lecture philosophique

La lecture philosophique est une activité compliquée pour l'élève qui n'y est pas habitué, puisque la forme des textes (anciens français, phrases très longues, vocabulaires complexes) le force à de multiples relectures, activité qui n'est pas évidente dans sa démarche de travail. Est compris comme philosophique un texte issu de la tradition philosophique ou d'une personne reconnue comme philosophe ou un texte ayant une volonté philosophique telle qu'une dissertation ou un extrait de roman. La lecture d'un texte philosophique demande que l'élève s'imprègne de l'enjeu afin de dialoguer avec les textes à la manière de Montaigne et pas simplement de les apprendre. De cette façon, il s'entraîne à interroger n'importe quel texte qu'il lira par la suite et il pourra en avoir une lecture critique.²³⁹

La lecture philosophique demande tout d'abord un choix d'angle de travail. Cet

162.

²³⁷ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 163-189.

²³⁸ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 190-216.

²³⁹ M. OZZI, *Contribution à une didactique de la lecture du texte philosophique*, in G. MOLIÈRE, M. TOZZI, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Montpellier, Ed. CRDP Languedoc-Roussillon et CNDP Paris, 1995, pp. 128-172.

angle formera une orientation de lecture et permettra de se concentrer sur un point en laissant les autres de côté. Ce choix est déjà un choix important qui est à faire en fonction de ce que l'on souhaite travailler avec les élèves chez un auteur. Deux choix principaux sont à faire : ce qui sera priorisé comme contenu du texte et la façon dont ce contenu sera traité. Ainsi, il faut choisir d'un côté entre une approche problématique, conceptuelle ou argumentative²⁴⁰ et de l'autre sur une approche historique où le texte est replacé dans son contexte, une approche intertextuelle où l'on compare plusieurs textes du même auteur ou de la même époque et une approche actuelle où l'auteur est utilisé comme outil pour répondre à une problématique contemporaine.

Dans le premier choix, même s'il est intéressant que l'élève les aborde séparément afin d'être méthodique et de repérer toutes les informations présentes dans le texte, il doit au final faire les trois lectures afin d'avoir une compréhension totale du texte. Cette méthode peut d'ailleurs être encouragée par le professeur via une liste de questions auxquelles l'élève doit répondre.²⁴¹

Dans un premier temps durant sa lecture, l'élève doit donc retrouver quelle est la problématique philosophique ainsi que les enjeux. Cela lui permet de déjà se positionner sur le problème et de bien repérer le sujet sur lequel portera l'argumentation et donc d'établir clairement des relations entre la question et les arguments. Durant cette étape, l'élève doit déterminer le thème du texte, le point du texte, la thèse, les présupposés conceptuels de l'auteur ainsi que les enjeux du texte. Cela demande parfois une remise en contexte ou une acception de voir des enjeux complètement étrangers au texte initial, comme nous l'avons vu précédemment.

La deuxième étape est de déterminer quels sont les concepts mobilisés et de tenter de les définir par rapport à la conception de l'auteur. Une fois cela fait, il faut établir les liens qui joignent ces différents concepts. Finalement, il faut voir comment s'enchaînent et s'imbriquent les arguments pour confirmer la thèse de l'auteur.²⁴²

Le choix du texte en lui-même peut par contre être fait de façon différente en fonction du rapport à l'histoire que l'on souhaite donner à celui-ci. Il est donc possible de prendre un texte d'un auteur connu dont le contexte est également connu et de le remettre dans son contexte avec la problématique abordé. Dans cette vision, le texte

²⁴⁰ M. CARRÉ, *La lecture du texte philosophique*, in G. MOLIÈRE, M. TOZZI, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Montpellier, Ed. CRDP Languedoc-Roussillon et CNDP Paris, 1995, pp. 54-59.

²⁴¹ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

²⁴² G. MOLIÈRE, M. TOZZI, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Montpellier, Ed. CRDP Languedoc-Roussillon et CNDP Paris, 1995, pp. 54-59.

est étudié pour lui-même dans son rapport avec l'histoire de la philosophie et l'évolution de celle-ci. L'autre possibilité est d'étudier un texte sans en expliciter le contexte aux élèves dans une vision anhistorique où le texte est actualisé et utilisé pour répondre à une problématique.²⁴³

L'écriture philosophique

L'écriture philosophique est la forme de travail personnel la plus demandée par les professeurs dans l'enseignement de la philosophie. En France, c'est particulièrement la dissertation et le commentaire qui sont travaillés alors que la dissertation n'est que peu utilisée par les philosophes. Lors des cours de didactique, nous avons pu constater que plusieurs des élèves présents souhaitaient faire pratiquer la dissertation mais sans prendre le temps de faire la partie théorique expliquant le fonctionnement de la dissertation où les critères attendus, ce qui nous ramène au problème de légitimité de la philosophie.

Il existe d'autres formes écrites qui pourraient être travaillées avec les élèves afin de varier les supports comme l'aphorisme, la correspondance entre deux élèves où destinée au philosophe étudié, l'essai argumentatif et le journal philosophique qui permettent à l'élève à la fois de synthétiser, d'argumenter ou de pousser sa réflexion et donc de développer plusieurs compétences importantes en philosophie.

L'écriture philosophique doit également être discutée sous forme de plusieurs questions et dans ses modalités. La première modalité est celle de l'enjeu : pourquoi devrait-on faire des textes philosophiques ? Il s'agit donc de donner un sens à la tâche donnée à l'élève afin d'augmenter la motivation de celui-ci. Sinon, il n'écrit que dans l'optique d'une évaluation. La seconde modalité est celle du paradigme choisi, en l'occurrence, celui de la problématisation la plupart du temps. Une troisième modalité est celle du modèle : l'élève ne choisit pas sous quelle forme il produit un écrit, celui-ci est imposé par le professeur et il faut expliquer à l'élève pourquoi une forme est privilégiée plutôt qu'une autre et en quoi les critères d'évaluation seront différents. La quatrième modalité est celle de l'auteur qui écrit en tant que personne. L'auteur est donc un élève qui doit s'impliquer dans les questionnements et donc s'affirmer en tant que personne ne ce qui est déjà un acte philosophique. La dernière modalité est celle du destinataire. D'un point de vue empirique, il s'agit du professeur mais en généralisant, on peut dire qu'il s'agit d'une personne qui attend un texte philosophique qu'il abordera rationnellement. Cette généralisation permet de casser l'objectif de la

²⁴³ M. TOZZI, *Les deux paradigmes du texte philosophique, contradiction ou complémentarité*, in G. MOLIÈRE, M. TOZZI, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Montpellier, Ed. CRDP Languedoc-Roussillon et CNDP Paris, 1995, pp. 183-185.

note et de la retourner dans un modèle où la pensée amène la réussite plutôt que la réussite nécessite (et donc force et utilitarise) la pensée.²⁴⁴

L'usage de l'oral

L'oral est omniprésent dans les classes puisqu'il s'agit du mode de communication principal des élèves et du professeur. Il existe plusieurs façons de faire participer les élèves à un cours : l'exposé, le cours dialogué et la discussion. En plus de cela, on trouvera dans les méthodes d'apprentissage mises en avant pour l'apprentissage du philosophe, la pratique du débat.

L'exposé demande à l'élève de faire une préparation à la maison d'un sujet afin de le présenter à la classe, qui pourra ensuite réagir sur celui-ci. Cette méthode a comme inconvénient qu'avec l'omniprésence d'internet, ce genre de travail est souvent réduit à un simple copier-coller issu de Wikipédia.²⁴⁵ A cela, s'ajoute que la dimension affective pousse souvent les élèves à ne pas se critiquer les uns les autres dans ce genre de travail par crainte que la critique ne pousse le professeur à mettre une mauvaise note. Il s'agit également de ne pas poser de questions afin de ne pas mettre le camarade de classe en difficulté. Il est à noter aussi que demander à un élève de préparer longuement un exposé en utilisant de nombreuses sources afin d'augmenter la qualité globale et la maîtrise du sujet est difficilement réaliste dans le cadre d'un cours d'une heure ou deux par semaine, en regard d'autres matières demandant énormément de travail régulier.

Le cours dialogué est un modèle où le professeur réalise un cours magistral dans lequel il interroge régulièrement les élèves, à la manière d'Hegel afin de vérifier si les différents points du cours ont été compris et assimilés ou simplement pour leur demander ce qu'ils pensent d'une notion. Ce modèle est positif dans le sens où il permet l'expression des élèves mais est souvent problématique car le professeur a une ligne directrice très précise à suivre dans sa présentation et sélectionne donc les réponses qui lui permettent d'enchaîner sur le point suivant de son exposé, en laissant probablement de côté d'autres interventions pertinentes mais qui n'ont pas été préparées par l'enseignant.

Finalement, le dernier modèle est celui de la discussion qui permet à chacun de s'exprimer et d'explorer plusieurs dimensions d'une problématique. Ce modèle est beaucoup plus compliqué à mettre en place car le professeur doit être très largement préparé au sujet et ne peut pas simplement suivre une ligne directrice. Cette méthode

²⁴⁴ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

²⁴⁵ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

demande également beaucoup de gestion de groupe pour laquelle le professeur n'a pas été formé.²⁴⁶

Le débat est une pratique à la fois compliquée et indispensable. De nombreux enseignants l'évitent car n'étant pas formés à la gestion de groupe, ils ont de grandes difficultés à rendre celui-ci pertinent et utile et à en faire un véritable échange d'idées. Cependant, c'est cette incapacité des élèves à pratiquer le débat rationnel qui rend indispensable sa pratique à l'école afin de les entraîner pour la pratique de celui-ci en tant que citoyen, une fois devenu adulte.²⁴⁷

Afin de favoriser la bonne pratique des débats durant l'année, il est proposé de faire un premier débat qui permettra de déterminer les règles. Le premier sujet est donc très libre et l'enseignant fait très peu de gestion de groupe. A la fin, il est demandé à chacun de relever les problèmes qui ont rendu la pratique du débat compliquée et il sera ainsi possible de faire émerger des règles par les élèves eux-mêmes qu'ils seront donc plus facilement amenés à respecter, les ayant trouvés eux-mêmes et en ayant vu l'utilité.

Les règles qui sont supposées émerger sont les suivantes : le respect de la parole de chacun et notamment le respect de la non-intervention d'une personne, l'obligation d'argumentation que le professeur doit pousser du particulier vers le général, le fait que la personne qui prend peu la parole a priorité quand elle la demande et l'interdiction générale de se moquer. Parmi ces règles, on peut constater que certaines ne viendront probablement pas des élèves, comme la priorité pour la personne qui s'exprime peu. En effet, celle-ci va à l'encontre de l'égalité dans le débat mais reste importante pour que chacun puisse effectivement s'exprimer. Un élève plus timide prendra énormément sur lui pour oser s'exprimer et il est possible que cela prenne un long moment avant qu'il n'ose s'exprimer à nouveau ; il est donc important de profiter de ce moment pour le valoriser et augmenter sa confiance en lui. D'autres règles doivent être tempérées : en effet, le fait que les gens aient le droit de ne pas intervenir va à l'encontre du fonctionnement de l'école où les élèves sont poussés plus loin que leurs habitudes et donc forcés à réfléchir sur des sujets qui ne les intéressent. Ainsi, il est important que le professeur mette parfois en place des tours de parole systématiques où chacun sera obligé de s'exprimer. De même, si l'interdiction de se moquer est importante pour développer un climat de confiance, cette règle est amenée à être dépassée une fois que les élèves sont parvenus à détacher leur personne de leurs idées, donc à pratiquer l'humour sans la moquerie et à accepter celui-ci sans être blessés

²⁴⁶ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

²⁴⁷ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 33-51.

personnellement.²⁴⁸

Les méthodes d'animation et la gestion de groupe

Les précédentes parties étudiées nous montrent que le modèle de l'enseignant donnant sa matière sous le mode magistral avec des élèves passifs ne suffit pas à apprendre à philosopher et que la volonté d'imitation du maître n'est pas suffisante dans notre contexte de démocratisation scolaire, qui permet à des populations très variées d'aller à l'école. Afin d'intéresser ce nouveau public et de lui apprendre la pratique de la philosophie, les méthodes d'animation et de gestion de groupe sont donc essentielles.

Dans un premier temps, la gestion de groupe est nécessaire pour éviter les conflits et les gérer le cas échéant. En effet, l'affectivité ayant un grand rôle dans la vie des élèves, ils se sentent critiqués personnellement lorsque leurs idées sont remises en question. Petit à petit, le rôle de l'enseignant est de les détacher de cette habitude mais, au départ, cela doit se traduire par un grand travail de gestion de groupe, afin d'éviter que les débats ne tournent autour des personnes plutôt qu'autour des idées.

Afin d'augmenter la motivation des élèves et de pratiquer le philosopher pour l'apprendre, il est possible de mettre en œuvre de nombreuses méthodes qui permettent de se détacher de la méthode magistrale et donc de permettre aux élèves de s'exprimer pour philosopher. Ces méthodes consistent par exemple dans un système de colloque où les élèves, divisés par groupe, ont un thème commun où chaque groupe doit travailler un sous-thème et ensuite le présenter à la classe et en discuter avec les autres groupes dans le format du colloque. Une autre méthode est celle du procès où il s'agit de donner des éléments d'une opposition aux élèves pour qu'ils la rejouent. De façon générale, cette méthode de jeu de rôle qui peut se mettre en place de différentes façons permet aux élèves de mieux s'approprier l'idée et donc de la comprendre. En ayant à jouer un personnage qui défend ou présente une idée, ils sont amenés non pas à réciter une théorie apprise mais à comprendre réellement le fondement de l'idée pour pouvoir argumenter selon celle-ci. Cette profonde compréhension leur permet par la suite, d'avoir une attitude réflexive en examinant les points de divergences ou d'accord avec leur propre pensée.²⁴⁹

Il est également intéressant de faire travailler les élèves²⁵⁰ en petits groupes afin que

²⁴⁸ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 82-103.

²⁴⁹ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 249-276.

²⁵⁰ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 222-239.

les conflits socio-cognitifs puissent pleinement s'exprimer, ce qui n'est pas toujours possible dans le groupe classe où, pour que chacun puisse le faire, on ne peut laisser quelques élèves particulièrement intéressés monopoliser la parole pour échanger leurs réflexions.

Le rôle de l'enseignant est ici d'accompagner les élèves et d'apporter un cadre à la réflexion. Au niveau de la discussion en elle-même, il donne des consignes à suivre qui permettent de délimiter les champs et la méthode de recherche. Au cours de la recherche, il émet des résumés réguliers avant de recentrer le débat, il souligne des résultats intéressants afin d'attirer l'attention des élèves ou il met en lumière un problème qu'ils ont manqué pour aider leurs réflexions. Il propose également des reformulations à des idées maladroitement expliquées ou des définitions ; finalement, il guide vers une conclusion. Au niveau de la gestion de groupe, il gère la prise de parole, les éventuels conflits et pousse les élèves à justifier leurs arguments.²⁵¹

L'usage du matériel

Avec l'avancée et la démocratisation des technologies, il existe beaucoup d'outils que l'on peut désormais utiliser en classe. Cependant, toutes les écoles n'ont pas investi de la même façon dans ce type de structure et les professeurs ne sont pas tous formés ou à l'aise pour les utiliser. Dans cette partie, nous discuterons donc uniquement du matériel essentiel qu'est le tableau et de la nécessité de varier les supports, ce qui peut se faire plus ou moins facilement selon le matériel fourni par l'école.

Le tableau est, en cours de philosophie, un outil important qui peut s'utiliser de différentes manières mais qui permettent toutes d'aider le groupe à développer sa réflexion. En effet, le tableau permet d'inscrire les différentes idées qui ont été données et de matérialiser l'évolution de la construction de la pensée du groupe. Il permet d'avoir un aperçu direct de toutes les idées qui sont données à l'oral, dans leurs possibles liens ou oppositions.

Le tableau peut être utilisé de façon anonyme ou non, c'est-à-dire en n'indiquant pas qui a donné telle ou telle idée, afin de travailler le détachement à l'affectivité, en prenant l'idée sans la relier à une personne. Sinon, il est également possible d'indiquer le nom de la personne à côté de l'idée afin qu'elle s'affirme et en deuxième étape du travail de l'affectivité que son idée puisse être discutée avec elle par les autres élèves sans qu'il n'y ait de jugement sur la personne.

Le tableau est surtout un outil qui rend concrète la recherche collective, dont il

²⁵¹ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 33-51.

important de prendre note, pour que les élèves puissent se voir produire un résultat lors des débats ou des échanges d'idées sur un sujet. Inscrire les différentes idées données est également important car cela permet de montrer à la personne que son idée a de la valeur et permet de lui donner confiance pour s'exprimer à l'oral. A ce titre, le professeur ne doit surtout pas sélectionner uniquement les idées qui lui permettent d'arriver à un point très spécifique prévu en avance car cela découragerait les élèves et les pousseraient à chercher la « bonne » réponse, celle qui est attendue, plutôt que de pousser la réflexion.²⁵²

Au-delà du tableau, varier les supports, quand cela est possible, a une véritable importance afin de ne pas constamment favoriser certains types d'intelligence et de rendre la philosophie difficile d'accès pour les autres. Ainsi, il importe d'offrir plusieurs voies d'accès à une même connaissance en variant les méthodes. Le tableau et la parole permet de travailler sur les mémoires visuelles et auditives mais inviter de temps en temps les élèves à se déplacer, leur faire écouter de la musique pour associer la connaissance à un son peut aider certains élèves qui n'ont pas les modèles d'intelligence les plus courants.²⁵³

Un cours de philosophie : principes fondamentaux

La structure d'un cours doit être faite de façon à alterner deux moments : le travail individuel et le travail collectif. Le premier permet à l'élève de réfléchir sur ses propres conceptions, à la lumière de ce qui vient d'être étudié et le second permet d'amener de la matière à réfléchir, en opposant différentes conceptions.

Il existe pour cela deux modèles d'enseignement. Le premier, classique, amène des problèmes et les discutent ensuite à partir d'auteurs de la tradition. L'élève est ensuite poussé à une réflexion personnelle au travers d'un rendu de texte comme la dissertation ou le commentaire. Le second modèle est celui issu des sciences de l'éducation qui pousse à une évolution de l'élève au-delà de ses préconceptions par une progression en classe avec le groupe.²⁵⁴ Les deux modèles fonctionnent cependant de la même façon, même si le premier se fait en partie en classe et en partie à la maison et reste centré sur les textes tandis que le second se fait totalement en classe principalement sous forme de discussion.

Dans un premier temps, il faut poser le problème et s'assurer que celui-ci est bien

²⁵² J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 83-103.

²⁵³ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, p.187.

²⁵⁴ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 33-51.

compris par chacun des participants. Il faut ensuite laisser un temps de réflexion personnelle afin que l'élève puisse se positionner et commencer à réfléchir sur sa propre opinion. Un second temps est celui du travail collectif où l'on peut discuter de la problématique posée dans la première étape en confrontant diverses opinions, soit grâce à un débat entre les élèves, soit par une confrontation via un texte ou avec d'autres matières et expériences de vie. Le troisième doit permettre à l'élève de se recentrer et de revenir sur ses affirmations. Un dernier moment collectif permet finalement de faire le bilan de la progression qui a été faite sur les premières réponses données, sur la base des conceptions initiales et sur les dernières données après réflexion et travail par le groupe.²⁵⁵

Il est également important de centrer les questions sur les élèves afin de les motiver en montrant le sens et l'utilité que peut avoir cette question dans leur vie. Il convient donc de ramener l'abstrait à du concret de temps en temps. Les outils de réflexion donnés par les auteurs ou les questionnements philosophiques doivent donc être réutilisables par l'élève afin de développer chez lui une attitude dans la façon d'aborder un questionnement.²⁵⁶ Il faut pour cela, développer les questions du particulier en remontant progressivement au général, en donnant des points de repères clairs qui raccrochent régulièrement l'élève à la matière et en faisant le lien entre l'action et la pensée. Ce lien se fait à la fois par le rapport au vécu des élèves ou à des dimensions concrètes de la vie ou encore par des productions écrites qui permettent de différencier le cours de philosophie d'une simple discussion sans objectif. Il faut également que le professeur amène un doute des élèves mais celui-ci doit être mesuré. Il est important que ce doute ne mène pas à un relativisme absolu mais également que le professeur ne fasse pas une exposition de la réflexion seul, de façon magistrale, sans que les élèves puissent participer à la conception de celle-ci.²⁵⁷

Une autre façon de maintenir la motivation des élèves est de les impliquer dans le choix des thèmes étudiés, afin de les responsabiliser et de les mettre dans une situation de débat démocratique. De la même façon, négocier clairement le contrat didactique en début d'année permet d'explicitier les attentes du professeur et les exigences pour les évaluations. Il faut également varier les méthodes afin d'éviter de baser le cours uniquement sur le charisme du professeur qui ne plaira pas forcément à tous les élèves et qui, surtout, ne lui permettra pas d'apprendre à philosopher comme nous l'avons vu

²⁵⁵ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 83-103.

²⁵⁶ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 37-60.

²⁵⁷ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 33-51.

précédemment. Finalement, mettre en situation de réussite les élèves et désacraliser l'oral qui leur fait souvent aux élèves permet de favoriser la participation globale du groupe et de les mettre dans le cercle vertueux de la réussite.²⁵⁸

L'évaluation

L'évaluation en philosophie pose plusieurs problèmes. Le premier problème est évidemment l'accusation d'arbitraire qui est faite régulièrement, le second est le mode d'évaluation : comment éviter l'arbitraire et comment évaluer les élèves. Nous commencerons par parler de la problématique de l'objectivité dans l'évaluation et ensuite, nous aborderons les types d'évaluation et ce qu'ils peuvent apporter à un cours de philosophie.

L'un d'eux est celui de la grille d'évaluation des compétences. Les compétences qui sont mises en avant dépendent fortement de la définition que l'on donne à la philosophie, celle-ci pouvant être très différente d'un professeur à l'autre.²⁵⁹ En Belgique, les compétences du programme d'EPC étant détaillées, il est important que les professeurs construisent une grille d'évaluation à partir de celui-ci, en se détachant de leur propre conception de la philosophie qui est éventuellement différente afin d'éviter l'arbitraire très souvent reproché à la matière.

Ainsi, certains professeurs pensent qu'il ne faudrait pas évaluer en philosophie ou en tout cas, pas forcément avec des notes chiffrées mais plutôt utiliser, à la place, un système d'appréciation par exemple.²⁶⁰ Il nous semble que cette solution n'est pas bonne car elle serait un aveu d'échec de la philosophie à faire une évaluation objective d'une production d'un élève et donc un échec de la philosophie en tant que science. S'il n'est pas possible de traiter d'une production philosophique d'un élève de façon objective en vérifiant la méthodologie suivie, la logique interne, le respect des consignes et l'exactitude des éléments théoriques du contenu, la philosophie peut difficilement se définir en tant que science auprès des autres. La nécessité de notation de la philosophie de la même façon que les autres matières semblent donc être l'une des sources de sa légitimité.

Michel Tozzi parle de l'évaluation comme une double nécessité. Au niveau social, elle permet aux parents et à l'élève de situer le niveau et les compétences de la personne à évaluer et peut aider l'élève dans son orientation. Au niveau économique, la société a

²⁵⁸ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 353-356.

²⁵⁹ J.C. PETTIER, *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2004, pp. 83-103.

²⁶⁰ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

besoin de preuve de compétences au travers de diplômes qui garantissent un certain niveau chez l'élève matérialisé par des notes. Au niveau pédagogique, l'utilité est d'abord éthique en donnant une nécessité à l'évaluation pour montrer à l'élève son progrès et lui donner des pistes d'amélioration. La seconde utilité est celle de l'efficacité puisqu'elle permet à l'élève de se situer dans sa maîtrise de la matière et, surtout, permet également de faciliter le travail du professeur. Les élèves ont constamment la menace de la cotation qui force à être attentifs en classe et à travailler.

Les évaluations peuvent être formatives ou sommatives. Les évaluations sommatives permettent d'avoir une idée générale du niveau d'un élève sur un travail terminé. Cependant, le risque existe que l'élève manque de retour et de pistes d'amélioration car ce type d'évaluation ne prend également en compte que le produit fini et pas la méthodologie qui a été utilisée. Michel Tozzi reproche également à ce type d'évaluation, d'être arbitraire.

Les évaluations formatives sont basées sur des critères et permettent à l'élève d'avoir des informations sur le moyen de s'améliorer ainsi que de pointer des objectifs à atteindre et donc ce qu'attend le professeur dans les travaux demandés. Les évaluations formatives permettent de mieux donner les critères d'évaluation, d'expliquer l'objectif aux élèves, de leur permettre de s'auto-évaluer mais aussi de remettre en avant l'erreur comme une partie de l'apprentissage qui permet ensuite de progresser.²⁶¹ Michel Tozzi propose donc de mettre des évaluations continues formatives avec un examen final en fin d'année.

Même si nous comprenons l'intérêt de l'évaluation continue formative, nous pensons que les avantages donnés à l'évaluation formative peuvent tout à fait être appliqué aux évaluations sommatives. En effet, celles-ci ne dispensent pas l'enseignant de devoir donner des consignes claires, l'explicitation des critères d'évaluation et des objectifs à atteindre et de réaliser la notation à partir d'une grille d'évaluation, chose indispensable pour obtenir une évaluation objective de chacun des élèves.

Afin d'aider les élèves à progresser, il faut leur permettre de comprendre les critères d'évaluation en travaillant les différentes compétences évaluées séparément. Une autre technique est l'auto-évaluation de l'élève. Sur base de la grille d'évaluation de l'enseignant, l'élève essaie de s'auto-évaluer et il pourra ensuite comparer cette grille à celle de l'enseignant. Pour aider l'élève, les commentaires constructifs sont également indispensables et les professeurs doivent s'entraîner à commenter les copies de façon à donner des pistes d'amélioration concrètes et en lien avec les compétences

²⁶¹ M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 278-338.

travaillées. Ainsi, écrire « vague » ou « peu précis » sur une copie n'a pas de sens pour l'élève qui ne sait pas comment il devrait préciser. Le professeur doit plutôt lui demander d'utiliser les concepts précis étudiés en classe ou de définir le vocabulaire utilisé.²⁶²

Idéalement, le cours de philosophie ne devrait pas être un cours extrêmement doctrinal avec une quantité de matière importante à apprendre par cœur.²⁶³ Michel Tozzi préconise même que soient évaluées toutes les étapes du travail dans le processus appris et pas seulement la finalité du travail.²⁶⁴ Cette proposition, aussi intéressante et pertinente soit-elle, pose de fortes questions sur la possibilité de la mise en place. Il n'est en effet pas possible sur une heure ou deux par semaine de consacrer beaucoup de temps à l'observation des élèves en train de réaliser un travail écrit. De plus, cette observation précise des élèves sur leur méthode de travail demande d'avoir plusieurs enseignants pour une seule classe afin que cette observation ne soit pas superficielle mais cherche réellement à suivre les différentes étapes de réflexion de l'élève. Cette situation, dans un cadre d'évaluation, peut mettre l'élève dans un état de stress très important de voir chacun des étapes de sa pensée observée, dans ses succès et ses erreurs avec le jugement du professeur à chaque instant où l'erreur n'est même plus permise dans le brouillon alors que l'évaluation formative voulait réhabiliter l'utilité de l'erreur.

²⁶² M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

²⁶³ P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992, pp. 107-128.

²⁶⁴ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 92-113.

Chapitre 9 : La formation des enseignants

Dans cette partie du travail, nous reviendrons sur la formation des enseignants, d'abord dans quelques considérations générales dont nous n'avons pas pu parler dans les parties précédentes. Ensuite, nous tâcherons de faire une proposition de programme pour la formation des enseignants que nous choisissons d'inscrire dans le cadre de l'agrégation en philosophie telle qu'elle est proposée à l'UCL en nous attardant plus particulièrement sur les cours de Didactique de la philosophie, réflexion sur les programmes et communication d'un savoir scientifique, de Théorie et analyse des pratiques d'enseignement et d'Approche philosophique de questions de citoyenneté. Dans ce cadre, notre proposition se veut réaliste et ancrable dans le système de l'UCL sans devoir réaliser de modification profonde au niveau de l'organisation des cours. Ainsi, nos propositions respecteront les cours déjà existant ainsi que leur volume horaire et le nombre de crédits qui leur est alloué.

De façon très générale, nous avons pu constater dans ce travail que les compétences en philosophie n'était pas suffisante pour enseigner la philosophie. D'autres compétences sont désormais nécessaires, telles que l'animation d'une discussion, la gestion des échanges interpersonnels dans un groupe qui doivent garder un aspect formateur et ne pas devenir de simples échanges d'opinion. Au vu des nouvelles formes de pratique du philosophe dans de nombreuses structures comme les cafés philosophiques qui obtiennent de très bons résultats, la question de la nécessité d'un spécialiste de la philosophie pour donner le cours se pose. Pourquoi ne pas prendre plutôt un animateur ayant un intérêt pour la philosophie ?²⁶⁵ Il nous semble cependant plus simple de former un philosophe à l'animation qu'un animateur à la philosophie étant donné le nombre d'années nécessaires à la formation complète. De plus, même si ces animateurs ont un intérêt pour la philosophie, les enjeux d'un cours ne sont pas les mêmes que ceux d'un café philosophique, où si cela se passe mal ou si des erreurs sont données, la seule conséquence sera d'affecter la qualité d'une unique soirée passée majoritairement entre adultes. Dans le cadre scolaire, l'enseignant est face aux élèves pour plusieurs mois et doit avoir une excellente maîtrise de sa matière pour pouvoir répondre à toutes les questions. Si cela se passe mal, c'est l'entièreté de l'année des élèves ainsi que leur évaluation finale et donc l'obtention d'un diplôme qui peuvent en être les conséquences. D'ailleurs, si on transpose cette proposition dans le domaine des sciences dures, cela devient complètement absurde. Un membre des ressources humaines sera parfaitement compétent pour gérer une équipe mais cela ne

²⁶⁵ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique sociale, Coll. Comprendre la société, mai 2012, pp. 313-331.

viendrait pourtant à l'idée de personne de lui demander de prendre la charge d'une équipe dans la construction d'un pont parce qu'il a un intérêt pour les mathématiques à la place de l'ingénieur. On préférera former l'ingénieur à la gestion d'une équipe.

Une proposition de Michel Tozzi dans la formation des enseignants serait de faire un système en alternance dans les classes qui permet d'avoir un cadre de la réalité du métier et de ses pratiques. Il conseille également de mettre les élèves en contact plus tôt avec la didactique de la philosophie en mettant cette matière au programme dès les années de bachelier.²⁶⁶ Cette volonté pose cependant le problème du choix des étudiants dans leur cursus. En effet, les étudiants savent rarement dans quel type de carrière il souhaite poursuivre une fois leurs études terminées et le cours risquerait de n'être jamais pris. Une autre possibilité est de le rendre obligatoire mais cela demanderait alors une réorganisation des programmes et la suppression du cours remplacé ou la diminution du nombre de crédits d'autres matières et donc de la quantité de travail qui y sont demandés. Pour ma part, je pense que la mise en contact de l'élève en philosophie avec la didactique dans le cursus universitaire pourrait se faire très simplement en formant les professeurs d'université en philosophie à la didactique et que leurs cours soient donnés en respectant les grands principes de celle-ci. Même s'il est évident que les techniques d'animation ne sont pas forcément les plus simples à mettre en place dans un contexte universitaire où les groupes d'élève sont parfois très nombreux, il ne nous semble pas impossible de créer un système d'évaluation continue formative en plus de l'évaluation finale avec des critères et des grilles d'évaluation explicitées et distribuées aux élèves afin que les objectifs et les compétences évaluées soient très claires.

²⁶⁶ M. Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, s. Dir. P. Meirieu, 1992, pp. 387-422.

Proposition de programme

Généralités

Dans ce programme, pour chaque cours, nous commencerons par donner les modalités de base du cours ainsi que les objectifs et contenus actuels du cours en nous basant à la fois sur notre expérience de ces cours et sur le contenu présenté sur le site de l'UCL.

L'étape suivante sera une explication des modifications qui sont proposées ainsi que les raisons de cette modification pour terminer par une présentation des séances heure par heure de façon très générale pour donner une idée d'organisation et d'articulation du contenu.

Bien entendu, toutes les propositions le sont à l'aune de ce qui a été étudié dans ce travail. Il s'agit donc de suivre à la fois trois types de recommandations du législateur : celle concernant les objectifs du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté, celles de la tradition philosophique sur l'apprentissage du philosophe et enfin celles des didacticiens de la philosophie concernant les compétences nécessaires pour l'enseignement de la philosophie. Ces propositions n'ont pas pour objectif de donner le contenu précis de chaque séance, ce qui serait redondant avec certains chapitres de ce mémoire, mais plutôt de donner une orientation générale et des pistes d'organisation et de chapitres à aborder.

Dans le cadre de ces cours, nous conseillons également que les méthodes de didactique soient utilisées avec les élèves de philosophie afin de donner un exemple de pratique correcte dans l'enseignement. Si la mise en place de cours très interactifs peut poser problème, il nous semble que la mise en place d'un contrat didactique clair concernant les consignes, l'organisation et les critères d'évaluation est tout à fait applicable dans un contexte universitaire. Ces règles devront être précisément respectées par les élèves afin de les exercer à la rigueur du travail d'enseignement qui demande par exemple un respect précis du temps alloué pour une présentation orale, une explicitation claire des consignes et un respect des sujets qu'ils doivent aborder au travers du programme sans dévier.

Approche philosophique des questions de citoyenneté

Ce cours a pour objectif de travailler à partir des questions de citoyenneté en les problématisant pour les aborder aux travers des différents chapitres présentés dans le référentiel de philosophie. Dans ce cadre, est travaillée l'analyse de textes philosophiques et non philosophiques comme support. Il dispose de trente heures pour

trois crédits au premier quadrimestre de l'agrégation.

Actuellement, les premières séances servent à présenter et donner l'exemple de la problématisation et de l'usage des textes dans ce cadre tandis que les séances suivantes permettent aux élèves de faire la même démarche par groupe.²⁶⁷

A la place, nous proposons de diviser le cours en quatre étapes. La première étape consisterait en une présentation théorique du concept de citoyenneté remis dans le contexte de la démocratie belge. Une seconde partie consisterait effectivement dans l'exemplification de la démarche de la problématisation. De plus, nous proposons de joindre à celle-ci les autres dimensions de la réflexion philosophique, qui sont la conceptualisation et l'argumentation et les biais par lesquels aborder un texte philosophiquement. Ensuite, dans ce cadre, nous proposons également d'aborder l'écriture philosophique qui se base sur la même démarche. La dernière partie est finalement semblable à celle initialement proposée qui est de demander aux élèves de présenter un corpus de textes et d'en expliquer le choix relié à une unité d'acquis d'apprentissage problématisée.

L'évaluation de ce cours se ferait à la fois par la présence au cours, une présentation orale devant la classe, le rendu du travail de problématisation à base d'un texte individuel demandé en fin d'année et la réalisation de petits travaux ou lectures intermédiaires entre les séances de problématisation, conceptualisation, argumentation et écriture du texte philosophique.

La dernière séance a été placée à cet endroit afin de pouvoir être déplacée en fonction des disponibilités de l'intervenant. De même, l'organisation peut légèrement être revue, afin d'adapter le temps de présentation orale allouée au groupe en fonction du nombre d'élèves.

²⁶⁷ UCL, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *Approche philosophique de questions de citoyenneté*, <https://uclouvain.be/cours-2017-lfilo2530> [En ligne], consulté le 20/05/18.

Séance 1	Présentation du cours et consignes
Ce cours permet d'explicitier aux élèves : - Le programme qui sera travaillé durant l'année ; - Le calendrier des séances ; - L'organisation et la planification des présentations orales des élèves dans le calendrier des séances ; - L'explicitation des attentes et exigences du professeur, la méthode d'évaluation et les critères précis de celle-ci.	
Séance 2	Définir la citoyenneté
Définir la notion de citoyenneté telle qu'elle est vue dans le programme et les enjeux philosophiques de celle-ci.	
Séance 3 - 4	Problématiser
Apprendre à transformer un thème ou un fait d'actualité en questionnement philosophique.	
Séance 5- 6	Conceptualiser
Repérer et exprimer de façon simple les concepts principaux d'un texte.	
Séance 7- 8	Argumenter
Repérer à l'aide de questions guides la structure argumentative d'un texte.	
Séance 9 - 10	Choix des textes supports et lecture philosophique
Choix des textes en fonction du chapitre et méthode de lecture philosophique à partir du triptyque : problématiser, conceptualiser, argumenter.	
Séance 11	Ecriture philosophique
Techniques, pratiques et méthodes d'apprentissage de l'écriture philosophique.	
Séance 12 – 13 – 14	Présentation des élèves
Mise en pratique du choix des textes et de la lecture philosophiques autour d'une problématisation construite sur l'une des unités d'acquis d'apprentissage du programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.	
Séance 15	Intervenant : La philosophie pour les enfants

Présenter la philosophie pour les enfants de Lipman et faire le lien entre ces méthodes et l'apprentissage de la philosophie avec les adolescents.

Théorie et analyse des pratiques d'enseignement

Ce cours dispose de deux modules de quinze heures au deuxième quadrimestre pour trois crédits. Son objectif est de faire le lien entre la théorie et la pratique de l'enseignement de la philosophie. Son contenu n'est pas défini avec précision et dépend des élèves et de leurs expériences mais cherchant malgré tout à pousser vers une compréhension non idéalisée de la réalité solaire et de la particularité du questionnement philosophique.

L'évaluation est basée sur une participation active au cours et sur le rendu d'un travail écrit reprenant à la fois un journal des différentes réflexions en lien avec les présentations orales et les stages. Actuellement, le cours se divise entre des présentations d'intervenants, deux heures de méthodes didactiques, les retours sur les stages et la présentation orale des élèves sur une proposition de programme de philosophie pour un an.²⁶⁸

Pour ce cours, nous proposons de revoir le contenu afin de le préciser et d'insérer l'apprentissage de méthodes liées à la didactique de la philosophie. Ces méthodes pouvant être exemplifiées à partir de situations vécues par les élèves dans le stage avec une recherche de solution par l'ensemble du groupe. Il s'agit donc de renforcer les outils didactiques du futur enseignant afin qu'il soit prêt à répondre au nouveau contexte social des écoles.

En plus de ce qui était déjà mis en place, nous proposons de transformer les deux heures de méthode didactiques en douze heures d'apprentissage sur des thèmes variés. Comme pour le cours précédent, nous mettons les intervenants à la fin des séances afin que ceux-ci puissent être replacés en fonction de leurs disponibilités. De la même façon, la séance sur les retours de stage peut être déplacée afin de coïncider avec la fin des stages de la majorité des élèves. Le temps alloué à chaque présentation orale et leur critique est à définir en fonction du nombre d'élèves.

²⁶⁸ UCL, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *Théorie et analyse des pratiques d'enseignement*, <https://uclouvain.be/cours-2017-lfilo2520> [En ligne], consulté le 20/05/18.

Séance 1	Présentation du cours et consignes
Ce cours permet d'expliciter aux élèves : - Le programme qui sera travaillé durant l'année ; - Le calendrier des séances ; - L'organisation et la planification des présentations orales des élèves dans le calendrier des séances ; - L'explicitation des attentes et exigences du professeur, la méthode d'évaluation et les critères précis de celle-ci.	
Séance 2 - 3	Gestion de groupe
Dans ces deux séances, après une explication des techniques générales de gestion de groupe, les élèves auront à pratiquer des jeux de rôle afin d'apprendre à gérer une discussion, un débat ou un conflit lié à une question philosophique. Ces jeux de rôle peuvent être fondés sur des expériences de stage.	
Séance 4	Motivation
Cette séance cherchera à donner des pistes permettant d'augmenter la motivation des élèves.	
Séance 5	Utilisation du matériel
Durant cette séance, il sera expliqué aux élèves comment utiliser le tableau et un point pourra également être fait sur l'usage des nouvelles technologies en classe afin de varier la présentation du cours.	
Séance 6 - 7	La différenciation
Il s'agit dans ces séances de voir comment gérer les classes ou les milieux plus difficiles en fonction des retours des intervenants. Ces séances permettront également de préparer le futur enseignant à la pratique en enseignant différencié ou en promotion sociale avec des adultes.	
Séance 8	Retour sur les stages
Les élèves seront invités à partager leurs expériences des stages et les problématiques rencontrées afin d'en discuter à la lumière de l'apprentissage et avec l'aide du groupe.	
Séance 9 - 10 - 11 - 12	Présentation des élèves
Présentation et critique du programme d'un an en philosophie pour chaque élève. Dans ce programme, l'élève veillera à expliciter ses méthodes d'animations, ses objectifs et ses méthodes d'évaluation ainsi que les critères.	

Séance 13 – 14 - 15	Intervenant : La philosophie pour les enfants
Présentation de la réalité de l'enseignement dans des milieux avec des publics scolaires très différents.	

Didactique de la philosophie et du cours de philosophie et citoyenneté

Ce cours est organisé sur l'ensemble de l'année par trois professeurs qui se partagent le cours en trois parties : la présentation du programme et la création des cours philosophiques, les techniques d'animation et la réalisation d'un cours fictif présenté devant les autres élèves du cours autour du thème du rôle de la philosophie et de l'apprentissage de la philosophie ou du philosophe. Pour cela, le cours dispose de quarante-cinq heures sur deux quadrimestres et de cinq crédits.²⁶⁹

Au contenu de ce cours, nous proposons d'insister particulièrement sur la façon de créer un cours, sur les enjeux liés au programme et à la didactique dans l'apprentissage de la philosophie. Nous proposons également d'ajouter des cours sur la transposition didactique en philosophie, sur la gestion de l'évaluation et sur les préconceptions où la philosophie demande un traitement un peu spécifique par rapport aux techniques habituelles présentées dans les sciences de l'éducation.

Afin de préparer les élèves aux stages, le premier quadrimestre constitué de plus ou moins vingt-cinq heures sera consacré à la présentation des enjeux de la didactique, à la création d'un cours et à l'apprentissage de méthodes d'animation. Le second quadrimestre, constitué de plus ou moins vingt heures, sera dédié à la mise en pratique réflexive de ces apprentissages via un cours fictif, à l'évaluation en philosophie et à la venue d'intervenants liés aux cours dits philosophiques de la communauté française, soit la morale et la religion.

Bien évidemment, comme pour les autres cours déjà présentés, les séances liées aux intervenants ou aux présentations d'élèves peuvent être adaptées afin de répondre aux disponibilités et à l'exigence du nombre d'élèves.

L'évaluation restera sous la forme d'un programme d'un an de cours à rendre ainsi que de travaux liés à la didactique. Cependant, la réalisation de petits travaux entre les séances 5-6-7-8-9 sera ajoutée pour d'entraîner les élèves aux différentes étapes de préparation d'un cours.

²⁶⁹ UCL, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *Didactique de la philosophie et du cours de philosophie et citoyenneté*, <https://uclouvain.be/cours-2017-lfilo2540> [En ligne], consulté le 20/05/18.

<u>Premier quadrimestre</u>	
Séance 1	Présentation du cours et consignes
Ce cours permet d'explicitier aux élèves : - Le programme qui sera travaillé durant l'année ; - Le calendrier des séances ; - L'organisation et la planification des présentations orales des élèves dans le calendrier des séances ; - L'explicitation des attentes et exigences du professeur, la méthode d'évaluation et les critères précis de celle-ci.	
Séance 2	Enjeux du programme et d'une didactique de la philosophie (3h)
Dans cette seconde séance, les élèves prendront connaissances des objectifs principaux du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et des enjeux qui sont reliés à celui-ci. Ensuite, ils seront sensibilisés à la nécessité d'une didactique de la philosophie, autour de la question de l'apprentissage de la philosophie ou du philosopher.	
Séance 3 - 4	Présentation du programme
Présentation du programme et des différentes U.A.A du second et du troisième degré.	
Séance 5 - 6	Les préconceptions
Présentations des obstacles épistémologiques, de leurs sources et moyens de gestion et de lutte contre ceux-ci via des techniques d'animations.	
Séance 7	Création d'une séquence : généralités
Il est expliqué aux élèves quels sont les grands principes de création d'une séance de cours à partir des consignes du référentiel de philosophie en distinguant les moments de travail individuel ou collectif dans les trois grandes étapes de problématisation, conceptualisation et argumentation.	
Séance 8	Création d'une séquence : la transposition didactique
Dans le cadre du programme, de ses objectifs et des compétences qui sont à travailler, explicitation de comment le contenu doctrinal peut-il être utilisé et transposé afin d'être accessible aux élèves.	
Séance 9	Création d'une séquence : préparation didactique

Explication des différences étapes de la préparation didactique afin de définir : - Le public ; - Le thème ; - Les prérequis ; - Les objectifs ; - Les différentes étapes du cours ; - Les différentes compétences qui seront travaillées ainsi que les concepts qui devront être maîtrisés au terme de la séance ; - Les méthodes d'enseignement utilisées avec le temps qui leur est alloué, en plus d'une description du matériel nécessaire.	
Séance 10	Création d'une séquence : document élève
Présentation est réalisation d'un document élève en fonction des présentations didactiques réalisées et aux méthodes d'enseignement utilisées. Ce document devra être simple d'utilisation et très clair sur l'explicitation des consignes des différentes activités.	
Séance 11	Création d'une séquence : fiches tableau
Présentation et création de fiches tableaux qui sont une préparation sur la façon dont l'enseignant organisera son tableau durant une séance de cours.	
Séance 12	Méthodes d'animation
Présentation de méthodes d'animations et expérimentation rapide de celles-ci avec les élèves en position d'enseignant et pas seulement d'élève.	
<u>Deuxième quadrimestre</u>	
Séance 1 - 2	Méthodes d'animation
Présentation de méthodes d'animation et expérimentation rapide de celles-ci avec les élèves en position d'enseignant et pas seulement d'élève.	
Séance 3 - 4	Méthodes d'évaluation en philosophie
Explication sur les méthodes d'évaluation en fonction des compétences et critères donnés aux élèves. En guise d'exercice, les étudiants réaliseront des grilles d'évaluation pour des exercices demandés à leurs élèves de façon fictive ou dans leur stage et devront réaliser des corrections de différents travaux grâce à une grille commune. Ces corrections seront ensuite mises en commun enfin d'avoir une pratique réflexive sur les méthodes d'évaluation et sur l'objectivité dans la correction.	

Séance 5 – 6 – 7 - 8	Présentation des cours fictifs
Présentation et critique des cours fictifs par les élèves.	
Séance 9	Intervenant du cours de morale
Présentations du programme de morale et de ses spécificités.	
Séance 10	Intervenant du cours de religion
Présentations du programme de morale et de ses spécificités.	

Il s'agit donc dans ces différentes propositions d'apporter à la fois aux élèves des outils d'animation, de gestion de cours mais également de préparation de cours, et ce à partir des connaissances que donnent la didactique sur les méthodes d'apprentissage du philosophe. L'objectif étant ainsi d'éviter de retomber (au mieux) dans la simple imitation du maître qui découle d'une présentation systématiquement magistrale. Ces outils permettront, en plus de la formation philosophique de base, de donner à l'enseignant les connaissances nécessaires à l'enseignement du philosophe à des élèves issus de milieux variés.

Conclusion

Dans cette troisième et dernière partie du travail, nous avons réfléchi à l'enjeu d'une didactique de la philosophie et aux problématiques de celle-ci face à la philosophie. Cela nous a permis de relever également des enjeux liés à l'enseignement de la citoyenneté dans les écoles.

Ensuite, dans un autre chapitre, nous avons étudié plus précisément les différentes méthodes d'apprentissage qui permettent d'arriver à un développement du philosopher chez l'élève de secondaire supérieur.

Finalement, nous sommes revenus sur la formation des enseignants afin de voir comment ceux-ci devaient être formés afin de répondre aux nouveaux besoins présentés dans les deux premiers chapitres de cette partie.

En conclusion de cette partie, nous pouvons voir que la mise en place d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté à un public varié, dans une optique de développement de la pensée par soi-même, de la citoyenneté et du philosopher, demande la construction d'une didactique de la philosophie qui doit être fondée sur la philosophie, afin de ne pas entrer en conflit avec celle-ci.

La formation des enseignants doit donc être revue afin de s'adapter à cette nouvelle situation qui demande à la philosophie d'être réflexive sur ses propres pratiques d'enseignement. Cette situation montre que la formation des enseignants est un enjeu et un terrain de réflexion important afin de préparer au mieux les élèves à la pratique du philosopher.

Conclusion

Dans un premier temps de cette conclusion, nous allons commencer par revenir sur nos conclusions intermédiaires et sur la façon dont elles ont répondu à nos questions. Ensuite, nous reviendrons sur les nouvelles questions qui se sont posées dans ce travail et sur les défis qui attendent l'enseignement de la philosophie dans l'avenir.

Notre première partie sur l'historique juridique du cours de philosophie a permis de montrer que les enjeux de ce cours dépassaient largement ce cours en lui-même et concernaient plutôt tout le système de l'enseignement et même le système constitutionnel de la Belgique et son rapport aux religions et à la neutralité.

Notre seconde partie nous a indiqué que l'apprentissage du philosophe était possible mais qu'il n'était pas à détacher de l'apprentissage de la philosophie, qui était en elle-même une façon de philosopher tant que l'on se place en dialogue avec les auteurs et pas seulement dans une démarche d'étude érudite de ceux-ci. Cette question a également mis en lumière la problématisation du statut de la philosophie en tant que science et la nécessité de la possibilité de l'apprentissage afin d'être constituée de cette façon. Elle nous a également permis d'aborder la problématique d'une façon plus neutre et globale détachée des enjeux purement politiques et donc de son usage utilitaire. Cette partie nous a permis de répondre de la question de la possibilité de l'apprentissage du philosophe en plus de la philosophie et a mis en avant la nécessité de lier les deux dans l'apprentissage des élèves afin de favoriser à la fois leur développement intellectuel, personnel et leurs outils conceptuels.

La dernière partie a consisté dans un premier temps à un retour sur la didactique de la philosophie et sur sa tension avec la philosophie. Une critique a également été émise sur le fonctionnement scolaire et les enjeux souhaités par le politique. Ainsi, la didactique se trouve face à une difficulté qu'il sera difficile de traiter sans le soutien des écoles. Dans un second temps, nous avons abordé la pratique en elle-même de l'enseignement dans la possibilité d'apprendre aux élèves à philosopher. Cela nous a fait passer à la fois par la façon de lutter contre les préconceptions, l'usage du paradigme de la problématisation et le travail des méthodes de lecture, de pratique orale et d'écriture de la philosophie ainsi que l'apport des méthodes d'animation et des matériaux qui s'avèrent nécessaires pour l'apprentissage du philosophe chez un public qui est très diversifié et qui n'a pas les mêmes prédispositions à la critique et à la pratique d'une activité réflexive abstraite. Finalement, après avoir abordé quelques généralités sur la formation des enseignants qui doit absolument être modifiée pour répondre aux nouveaux besoins de la réalité de l'enseignement et nous avons appliqué

ces notions ainsi que les précédentes conclusions au programme d'agrégation en philosophie de l'Université Catholique de Louvain.

Nous pouvons donc conclure que la création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté en Belgique est loin d'être une création anodine qui va s'inscrire dans notre paysage scolaire de la même façon que les cours dits philosophiques. Ce cours va en effet, remettre en question à la fois la construction constitutionnelle de la Belgique ainsi que sa structure scolaire en pleine refonte dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il sera intéressant de voir comment le pays va évoluer dans cette optique et si les réseaux ainsi que la multiplication des cours dits philosophiques continueront à exister pendant de nombreuses années ou si la menace de la guerre scolaire finira par être trop faible par rapport à la nécessité de refonte et de remise en question du système scolaire belge.

Nous avons également pu montrer la tension de la philosophie par rapport aux normes scientifiques de notre époque moderne. Il sera donc nécessaire à celle-ci de se redéfinir et de revoir ses méthodes et ses critères afin de pouvoir continuer à être considérée comme une science et à pouvoir regagner la légitimité perdue, alors que le progrès irrémédiable et rapide des sciences appelle la nécessité d'une philosophie qui reprend sa place dans l'espace public, afin d'apporter un point de vue éthique et critique.

Finalement, le refus de la didactique par les philosophes augmente les problèmes de légitimité de cette matière. Il faut donc refonder cette matière en philosophie afin de lui donner à la fois, légitimité du côté de la philosophie et de donner à la philosophie légitimité du côté scolaire. L'apprentissage de la philosophie et du philosophe conjoint demande, en effet, de l'enseignant un effort énorme, qui ne consiste pas seulement en une pratique de sa matière de façon efficace, mais également en un effort d'animation et de mise à niveau de la matière par rapport aux intérêts des élèves, afin que ceux-ci puissent percevoir sa richesse et se l'approprier dans le but de développer leur autonomie et ainsi une curiosité face à la culture, à la connaissance et une exigence dans la recherche de la vérité en plus d'une posture critique en tant que citoyen.

Afin de répondre à cette nouvelle situation, que la philosophie doit voir comme un défi, une demande en didactique est nécessaire, ainsi qu'une nouvelle façon de former les enseignants afin de les préparer à leur public diversifié et non préparé à la philosophie. C'est, en Belgique, un nouveau défi qui est demandé à la philosophie en lui permettant à la fois de se redéfinir afin de reprendre sa place dans l'espace public et en lui donnant un rôle premier dans l'éducation et la formation des jeunes afin de préparer l'avenir de la société.

Ce mémoire s'est voulu saisir dans sa totalité d'une problématique montrant

ainsi des enjeux dépassant largement la question initiale et demandant sans aucun doute un lourd travail supplémentaire de la philosophie pour éclaircir toutes ces nouvelles questions que la création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté, ont posées en Belgique. Un nouveau défi s'ouvre donc pour la philosophie, afin de fonder sa didactique et ses méthodes, pour s'asseoir en tant que science.

Stefan Zweig disait dans son ouvrage 24h de la vie d'une femme : "La vérité à demi ne vaut rien, il la faut toujours entière." C'est ainsi que doit être pour nous le travail de la philosophie, saisie totale de la vérité et de ses enjeux dans toutes les questions et problématiques qu'elle pose.

Bibliographie

Encyclopédie

BALVAY, A., *Constitution européenne*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 22 avril 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedia/constitution-europeenne/>.

BRÉHIER, E., *Histoire de la philosophie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige manuels, 201.

JOLIVET, J., *Scolastique*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 9 mai 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedia/scolastique/>.

PEETERS, S. G., *Belgique - Histoire*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 16 avril 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedia/belgique-histoire/>

Monographies et ouvrages collectifs

Apprendre la démocratie et la vivre à l'école, coord. D. JONLET, C. LANNOYE, Bruxelles, Ed. Labor, 1995.

BARANGER, P, BENOÎT, M., TOZZI, M., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Hachette, Coll. Ressources formation, Enjeux du système éducatif, 1992.

BARRÈRE, A., (1998). *Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne ; L'orientation scolaire et professionnelle*, 27 (2).

BONGA, T., *Habermas et Honneth*, Deux philosophes pour notre temps, Ed. Karthala, 2016, Paris.

CASTORIADIS, C., *L'institution imaginaire de la société*, réed. 1999, France, Ed. Seuil, Coll. Points Essais, 1995.

CASTORIADIS, C., *Les carrefours du labyrinthe, tome 6 : Figures du pensable*, Paris, Ed. du Seuil, Coll. La couleur des idées, 1999.

CHERKAoui, M., *Modèles de démocratie et types d'école*, in *Ecole et société, Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Sociologies, 2001, pp. 17-37.

COLIN, P., *Morale et religion au temps de la crise moderniste. Etudes d'histoire de la philosophie française (XIXème et XXème)*, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques, 2017.

DE BRIEU, L., *Le conflit des paradigmes, Habermas, Renaut : deux stratégies de*

renouveau moderne, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, Coll. Philosophie et société, 2006.

DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, Paris, Ed. GF Flammarion, 2000.

DORTU, V., *Histoire belge des cours dits 'philosophiques'*, Diotome, n°21, (04/2004).

GILSON, E., *L'unité de l'expérience philosophique : la tentative médiévale, la tentative cartésienne, la tentative moderne* (1937), Francen Ed. Petrus a stella, 2016.

HAARSCHER, G., *La laïcité*, France, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, 2010.

HABERMAS, *Après l'Etat-nation, une nouvelle constellation politique*, France, Ed. Fayard, 2000.

HABERMAS, *L'intégration républicaine, Essais de théorie politique*, France, Ed. Fayard, 1998.

HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel* traduit de l'allemand par Christian Bouchindhomme, Paris, Ed. Fayard, Paris, 2006.

HABERMAS, J., ROCHLITZ, R., *De la tolérance religieuse aux droits culturels*, in Cités n°13, *Les constitutions possibles de l'Europe : Figures politiques de l'Europe unie*, Ed. Presses Universitaires de France, 2003.

HEGEL, G., W. F., *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, Ed. Librairie philosophiques J. Vrin, 1978.

HELLER, H., KÖLLER, M., SÉGLARD, D., *Démocratie politique et homogénéité sociale* (1928), in Cités, *Qu'est-ce qu'un chef ? La crise de l'autorité aujourd'hui*, n°6, Ed. Presses universitaires de France, 2001.

MAESSCHALCK, M., *Philosophie, apprentissage et globalisation*, in *Les carnets de centre de philosophie du droit*, carnet n°90, Université Catholique de Louvain, 2001.

MARTINIELLO, M., REA, A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, décembre 2012.

MOLIÈRE, G., TOZZI, M., *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Montpellier, Ed. CRDP Languedoc-Roussillon et CNDP Paris, 1995.

MONOD, J-C., *Sécularisation et laïcité*, Ed. Presses universitaires de France, coll. Philosophie, Paris, 2007.

LAOT, L., *Catholicisme et laïcité*, France, Ed. Ouvrières. Eglises/Sociétés, 1990.

PERCEVAL, R., *La ligue de l'Enseignement et de l'Education, Histoire des cours de morale dans l'enseignement officiel. De la naissance de la Belgique au pacte scolaire* (1830-1959), Bruxelles, 2016.

Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme, s. dir. J. Leclercq, Louvain la Neuve, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Empreintes philosophiques,

2015.

PEYRON-BONJAN, C., *Le cercle des concepts disparus, Philosophie et sciences de l'éducation*, France, Ed. L'Harmattan, Coll. Arfise, 2011.

ROBICHAUD, A., *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*, Université de Montréal, 2015.

TOZZI, M., *Nouvelles pratiques philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Ed. Chronique sociale, Lyon, Coll. Comprendre la société, mai 2012.

VANDENSCHRICK, J., *Comment enseigner la philosophie ?*, GROUPE MARTIN V, in *Religions, morales et philosophie à l'école, comment penser ensemble ?*, Louvain, Ed. Presses universitaires de Louvain, Coll. Regards croisés, 2004.

VINCENT, H., *De la vertu du citoyen*, in *Le sens de l'école et de la démocratie*, Bern, Ed. Scientifiques européennes, 2001.

Article ou de périodique

BULLE, N., *Les changements idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire « de masse »*, in *Ecole et société, Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Sociologies, 2001.

CHRISTIANS, L., VANBELLIGEN, L., *Neutralité d'entreprise et neutralité d'état : tendance asymétrique en droit belge*, in *Droit Social*, Vol. 4, n°4, 2018, pp. 337-342.

DELAUNAY, M., *Démocratie, autorité et école* in *Cahier pédagogiques*, n°433, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole> [En ligne], consulté le 28 mai 2017.

DENISSOF, E., *La nature du savoir scientifique selon Descartes et l'histoire de mon esprit*, autobiographie intellectuelle, in *Revue Philosophique de Louvain*, tome 66, n°89, Louvain, Ed. Institut supérieur de philosophie, Février 1968.

DU PRÉ, C., *Interview Richard Miller* in *Morale laïque, trimestriel d'information de la Fédération des Amis de la Morale Laïque*, n°148, Bruxelles, 2005.

GIRARDI, J., *Réflexion sur le fondement d'une morale laïque*, in *Revue philosophique de Louvain*, tome 66, n°91, éd. Institut supérieur de philosophie, Louvain, 1968.

IZAMBERT, C., *éducation civique*, Vacarme, 3/2009 (N° 48), p. 22-23. URL : <http://www.cairn.info.proxy.bib.ucl.ac.be:8888/revue-vacarme-2009-3-page-22.htm>
DOI : 10.3917/vaca.048.0022

LAOUREUX, L., *Centre avec, Analyser pour s'engager, Enjeux d'une réforme des cours dits philosophiques*, <http://www.centreavec.be/site/Enjeux-d-une-reforme-des-cours-dits-philosophiques> [En ligne], consulté le 30 avril 2018.

LAROUCHE, J-M., *De la religion dans l'espace public. Vers une société post-séculière*,

in *Ethique publique*, vol. 8, n°1, 2006, [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1863> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1863, consulté le 26 avril 2018.

LEGROS, C., *Présentation*, In *Entre vues*, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, n°34, juin 2017.

LEONARDY, H., *Eléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*, in *Revue philosophie que de Louvain*, n°91, Louvain-la-Neuve, 1993.

L'éducation pour débarbariser, entretien de T. W. Adorno avec H. Becker, in *Cités* n°4, *Bienvenue dans un monde meilleur ! Sur les risques technologiques majeurs*, Ed. Presses universitaires de France, 2000.

MÉNIE, B.L., *La façon virile de Montaigne* in *Itinéraires*, Numéro inaugural | 2008.

NIETZSCHE, F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. J-L Bachès, Paris, Ed. Gallimard, Coll. Idées, 1973.

OTTAVI, D., *L'enseignement démocratie selon Herbert Spencer*, in *Le sens de l'école et de la démocratie*, Bern, Ed. Scientifiques européennes, 2001.

PENA-RUIZ, H., *Laïcité, principes et enjeux actuels*, in *Le dépassement de l'état : le Léviathan est-il mort ?*, Cité n°18, France, Ed. Presses Universitaires de France, 2004.

PORTIER, P., *Les politiques religieuses dans les pays européens de tradition catholiques (XX – XXIème siècle)*, in *Revue théologique de Louvain*, 42^{ème} année, fasc. 2 et 3, 2011.

VANDAMME, P-E., *Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement*, in *Revue française de pédagogie*, n°182, Janvier, février, mars 2013.

VIEILLARD BARON J-L., *Quel avenir pour le christianisme dans la démocratie moderne ?* in *Cités* 2002/4, n°12.

Textes juridiques ou administratif

Arrêt de la cour constitutionnelle sur la question préjudicielle relative à l'article 8 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement et à l'article 5 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, posée par le Conseil d'Etat, Cour constitutionnelle, arrêt n° 34/2015 du 12 mars 2015.

Avis du conseil d'état du 12 mai 2010 sur la Proposition de décret du 28 septembre 2009 modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant

diverses mesures en matière d'enseignement, Conseil d'état, sess. Ordinaire, 2009-2010, 24, n°2.

COLLIGION, C., *Proposition de décret du 17 mai 2006 relatif à la création d'un cours d'apprentissage de la démocratie et de connaissance de nos institutions*, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 256, n°1.

Constitution Belge, article 19 et 24.

Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales, article 9.

CORBISIER-HAGON, A-M., CHARLIER, PH., *Proposition de décret du 23 avril 2002 visant à favoriser les rencontres entre les élèves des cours de religion et de morale*, Communauté française, sess. Ordinaire 2001-2002, 262, n°1.

Décret du 31-03-1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Communauté française, II.O.10.

Décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, Communauté française, II.A.38, Lois 28381 p.1.

Décret du 27 juillet 2005 créant le Conseil consultatif supérieur des cours de philosophie, Communauté française, II.N. Lois 29802.

Décret instaurant un mécanisme de dispense pour les cours de religion et de morale non confessionnelle dans l'enseignement organisé par la Communauté française et dans l'enseignement officiel subventionné par la Communauté française, Communauté française, 28 juillet 2015, Docu 41716.

Décret du 9 décembre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenne, Communauté française, Docu 41979.

MILLER, R., DARDENNE, J-P., *Proposition de décret du 12 octobre 2004 introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire*, Communauté française, sess. Extr., 20, 2004, 01.

MILLER, R., NEVEN, M., *Proposition de décret du 12 juillet 2006 modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement*, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 290, n°1.

MILLER, R., NEVEN, M., BERTIEAUX, F., *Proposition de décret du 28 septembre 2009 modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant*

diverses mesures en matière d'enseignement, Communauté française, sess. Ordinaire 2005-2006, 24, n°1.

MILLER, R., REUTEUR, F., MOUYARD, G., BERTIEAUX, F., *Proposition de décret du 28 septembre 2009, introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire*, Communauté française, sess. Ordinaire 2009-2010, 25, n°1.

Programme du cours de philosophie et de citoyenneté 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire.

Programme du cours de philosophie pour l'enseignement fondamental.

WYNANTS, B., *Rapport introductif portant sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme »*, Communauté française, 27 novembre 2000.

Sites web

ANSART-DOURLIN, M., *Castoriadis S. Autonomie et hétéronomie individuelles et collectives. Les fonctions de la vie imaginaire*, Les cahiers psychologie politique [En ligne], numéro 7, Juillet 2005. URL :

<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1111>.

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION SOCIO-POLITIQUE, <http://www.crisp.be>.

CONNAÎTRE LA WALLONIE, <http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr>.

DIRECTION GÉNÉRALE EMPLOI ET MARCHÉ DU TRAVAIL, L'IMMIGRATION EN BELGIQUE EFFECTIFS, MOUVEMENTS ET MARCHÉ DU TRAVAIL, *Rapport 2006*.

ENSEIGNEMENT.BE, [Enseignement.be](http://enseignement.be)

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/>.

FRANÇOISE BERTIEAUX, <http://www.francoisebertieaux.be>.

KATHOLIEK ONDERWIJS, *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*,

<http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/>.

LA CHAMBRE MR, <http://www.mr-chambre.be>.

ETHIOPIQUES, *Essence philosophique de la pédagogie chez Kant*, http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=295 [En ligne], consulté le 05

EVA, E., *Montaigne et les Académica de Cicéron*, Astérion [En ligne], 11 | 2013, mis en ligne le 24 juillet 2013, consulté le 24 mai 2017. URL :

<http://asterion.revues.org/2364>.

MARGINALES, <http://www.marginales.be>.

MÉTIER. *Titres requis pour enseigner le cours d'EPC*, <http://metiers.siep.be/>.

RIEU, J., <http://revel.unice.fr>.

SENSAGENT, <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr>.

ZUZANNE, B., <http://plato-dialogues.org>

AUTRES

BENZINE, R., *Lire le Coran, entre histoire confessionnelle et histoire scientifique : enjeux e jalons autour d'un paradigme herméneutico-anthropologico-historique*, in *Islam(s) en société(s) : Et si nous changions de paradigme ? Histoires et récits de femmes et d'hommes*, 26 novembre 2016, Université catholique de Louvain, J. Leclercq.

Conférence de B. HESPEL du 19 avril 2018 : *Neutralité et Sciences*, Université Catholique de Louvain.

GALLIXHET, F., *Apprendre à philosopher permet de former de meilleurs citoyens ?*, Louvain-la-Neuve, conférence du 20 mars 2017.

GONTIER T., Chaire Mercier, Conférence du 22 février 2017 : « *L'égoïsme vertueux* »

GONTIER, T., Chaire Mercier, Conférence du 3 mars 2017 : « *Apprendre des autres ? Montaigne et la doctrine* ».

GONTIER, T., Chaire Mercier, Conférence du 16 mars 2017 : « *La sagesse* ».

LELEUX, L., *Quel lien entre la philosophie et la citoyenneté dans le cours d'EPC*, Louvain-la-Neuve, 13 mars 2017.

UCL, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, <https://uclouvain.be/>

OCDE, *Pisa 2015, Résultats à la loupe*, [En ligne], <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>, consulté le 12 mai 2015.

Table des matières

Introduction.....	1
Partie 1 : Historique politique et juridique du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté	9
Introduction.....	9
Chapitre 1 : Historique politique et juridique du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté	11
Constitution belge et enseignement : quel lien ?.....	11
Le contexte général : analyse politique et juridique	16
Chapitre 2 : Lien en citoyenneté et philosophie, les problèmes de la neutralité.....	27
Pourquoi créer un cours de philosophie et de citoyenneté ? : Enjeux politiques.....	27
Les cours de religion : quelles différences pour quelles conséquences ? ..	31
Chapitre 3 : La création du cours d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté : analyse juridique et médiatique	40
Contexte	40
Elément déclencheur	42
Conclusion	49
Partie 2 : L'apprentissage de la philosophie et l'éducation : système et rôle : apport philosophique.....	50
Introduction.....	50
Chapitre 4 : Approche historique : Antiquité et Moyen Age.....	53
Antiquité.....	53
Moyen Age, scolastique et renaissance.....	59
Chapitre 5 : Le siècle des lumières et les Temps Modernes 67Hume	67
Rousseau	68
Kant.....	69
Fichte.....	71
Hegel	72

Chapitre 6 : Période contemporaine et enjeux philosophiques.....	77
Nietzsche.....	77
Castoriadis	81
Bourdieu	84
Habermas	86
Enjeux philosophiques.....	89
Synthèse et conclusion.....	91
Partie 3 : Apprendre à philosopher, dans quelles conditions et selon quelles méthodes ?	94
Introduction.....	94
Chapitre 7 : La didactique de la philosophie et l'apprentissage de la citoyenneté : définition, méthode et enjeux	96
La didactique de la philosophie	96
Définir la citoyenneté	101
Les enjeux didactiques : méthode d'apprentissage de la citoyenneté.....	105
Chapitre 8 : Apprendre à philosopher : conditions et méthodes.....	108
Les préconceptions	108
Les méthodes d'apprentissage	112
Chapitre 9 : La formation des enseignants	125
Proposition de programme.....	127
Conclusion	136
Conclusion.....	137
Bibliographie	140