



## GRUPE PERMANENT ET SPÉCIALISÉ DE PHILOSOPHIE

### Note d'orientation relative à la « discussion à visée philosophique »<sup>1</sup> (Février 2018)

#### §1

#### Questions introductives

Soit une première hypothèse de travail : notre école n'est pas suffisamment *dialectique* et les modalités de la transmission des savoirs et des savoir-faire pourraient, pour le double bénéfice des élèves et des professeurs, évoluer dans le sens d'une plus grande et meilleure appropriation intellectuelle des contenus enseignés.

On comprend d'autant plus et d'autant mieux que l'on est à la fois en dialogue avec les autres et avec soi-même – et cela concerne en particulier la relation professeur(s)-élève(s). Choses bien connues depuis Socrate, et ses reprises platonicienne et aristotélicienne.

Soit une seconde hypothèse de travail, complémentaire de la première : en considérant que la « discussion à visée philosophique et réflexive », qui apparaît à titre de possibilité dans les programmes de l'Enseignement moral et civique des cycles 2 et 3 (et le « débat argumenté » dans les programmes de ce même enseignement, pour le cycle 4), participe – au moins dans ses intentions – de cet objectif, ce sont au moins cinq questions qu'il nous faut affronter :

1/ Qu'en est-il des objectifs visés par un enseignement tel que l'« EMC » et comment comprendre, en son sein, la possibilité ouverte d'une « discussion à visée philosophique » ? Plus précisément dit : qu'en est-il du rapport entre la culture des *vertus* (ou capacités) *morales* et celle des *vertus* (ou capacités) *intellectuelles* ? Car rien en réalité ne garantit que les progrès de l'intelligence aient un sens immédiatement – et même médiatement – moral, *a fortiori* un sens « moral-républicain ». L'éducation morale, *a fortiori* la « morale-républicaine » pouvant s'adosser à des ressorts de

---

<sup>1</sup> Éléments en partie repris et exposés lors du Séminaire du Plan National de Formation qui s'est tenu le 1<sup>er</sup> Février 2018 à Paris, au Lycée Jean Zay (interventions de Frank Burbage et de Paul Mathias, au nom du groupe de philosophie de l'IGEN).

NB : le groupe de philosophie de l'inspection générale n'a dans les années récentes été ni consulté ni associé à la qualité aux réflexions préparatoires à l'institution de l'enseignement « EMC » ou aux séminaires du PNF consacrés à cet enseignement. Il n'a pas davantage été consulté ou associé à la production des ressources relatives à la « discussion à visée philosophique » actuellement mises en ligne sur le portail Eduscol (cf *infra*, §2, début).

sensibilité ou de rationalité pratiques d'un ordre spécifique, à bonne distance des raisons et des dispositions savantes ou techniques.

2/ Qu'en est-il du rapport entre des valeurs que l'on peut dire individuelles ou particulières – et dont il n'est pas garanti qu'elles puissent (et même doivent) être généralement partagées – et les valeurs collectives que l'enseignement moral et civique est réputé transmettre et inculquer ? Autrement dit : à supposer que *celles-là* puissent être cultivées par l'intermédiaire de la « discussion à visée philosophique » : est-on assuré qu'elles soient bien convergentes et compatibles avec *celles-ci* ?

3/ A partir du moment où l'on considère qu'il n'existe de « penser par soi-même » qu'imbriqué dans le « penser avec d'autres que soi », qu'en est-il de cette *altérité* dans les pratiques de « discussion à visée philosophique » ? Comment compenser dans les premiers cycles de l'école, et cela au moment même où l'on a des « visées philosophiques », l'absence inévitable de cette altérité constitutive de l'élaboration philosophique que sont pour l'élève avancé (ou l'étudiant) les textes, leur lecture et le patient travail d'explication et de commentaire, où s'ancre la pratique académique et partant scolaire de la philosophie ?

4/ Si l'on accorde que l'école peut et doit être davantage dialectique : quels rapports la « discussion à visée philosophique » entretient-elle avec les disciplines effectivement constituées et enseignées et qui, comme savoir ou savoir-faire authentiquement développés, possèdent et déploient leurs propres visées réflexives ?

5/ Une question complémentaire – plus institutionnelle – vient s'ajouter : quel peut et doit être le rôle des sociétés particulières – associations agréées ou non par le MEN – qui prétendent intervenir sur le terrain de la formation des professeurs et qui entendent, ce faisant, faire valoir (y compris financièrement) leur interprétation de la « discussion à visée philosophique » et leurs méthodes propres ?

## §2

### **La « discussion à visée philosophique » et l'enseignement de la philosophie**

Jusqu'au seuil des années 2000, l'enseignement de la philosophie était, en France, cantonné aux seules classes terminales des séries générales et technologiques. À cette date, et de façon « spontanée », c'est-à-dire sans consultation ni sollicitation des autorités pédagogiques de tutelle, des enseignements divers revendiquant leur attache à la philosophie ont vu le jour, d'abord dans le périmètre des classes du lycée – seconde et première – puis au collège, voire dans certaines classes de l'enseignement primaire.

Sous diverses dénominations, comme celle de « discussion à visée (réflexive et) philosophique » (DVP<sup>2</sup>) ou celle d'« initiation à la pensée philosophique », un enseignement dit « philosophique » s'est progressivement installé dans le milieu scolaire, à la faveur, notamment, de la réforme du collège et de l'introduction, à partir de 2013, d'un « enseignement moral et civique » – dont le « glossaire » fait explicitement référence à un ensemble de notions traditionnellement rattachées aux domaines éthique et politique de la philosophie<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Sur cette dénomination, voir :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress\\_emc\\_discussion\\_DVP\\_464017.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf)

<sup>3</sup> Voir : <http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-objectifs.html>

Ainsi quelque chose de « philosophique » a été posé dans les pratiques de l'institution scolaire qui, pour autant, n'a jamais vraiment *questionné* ce qu'elle dénommait ainsi, héritant du vocable et répondant à un réel « désir de philosophie » traversant la société civile ; mais ne faisant pas explicitement le détour d'une interrogation sur la nature et sur le sens de la discipline philosophie à laquelle elle s'adossait. C'est donc comme si l'on savait d'emblée et naturellement ce que « philosophique » peut signifier, comme si l'évidence du vocable reposait sur la seule généralité de son emploi.

Or la question se pose bien : « Qu'est-ce qui est philosophique ? » S'agit-il d'une manière d'être ? De penser ? Lesquelles ? Et comment s'en assure-t-on ? Suffirait-il d'en parler ? Ou s'agit-il d'une méthode, d'une logique ? En quoi se distinguent-elles des méthodes et des logiques prévalant dans l'univers des sciences mathématiques et de la nature ? S'agit-il d'un corpus disciplinaire ? Mais quelle en est l'extension ? Et s'il s'agissait d'un corpus idéologique ou historiquement daté ? Enfin, par ailleurs, méthodes et corpus sont-ils adaptés à toutes les années du cursus scolaire, indistinctement, et selon quelles inflexions ? Ou quels choix faut-il opérer de ce qui est « accessible » à telle ou telle classe d'âge et à telle ou telle autre ?

Assurément, « philosophique » est un vocable, un qualificatif protéiforme ou qu'on pourrait dire « à géométrie variable », du moins tant qu'on se contente d'observer les très multiples usages courants qui en sont faits.

En effet, « philosophique » peut servir à désigner une *forme de discours* pointant vers ce qu'on peut considérer, assez raisonnablement, comme de « grandes idées » : le Bien, la Justice, la Démocratie, la Responsabilité, etc. D'une certaine manière, ces idées font débat, car on y associe spontanément des valeurs et des conduites assez diverses. Mais elles expriment aussi des préférences dont l'ordre ou la gradation font, à tout le moins problème.

C'est pourquoi « philosophique » sert également à dénoter des *croyances*, des valeurs plus ou moins formalisées et auxquelles « on tient » plus ou moins fermement, de nature profane ou de nature religieuse, chacun pouvant, légitimement, dans le cadre d'un État de droit, « avoir une philosophie » et avoir le droit de s'y tenir.

Enveloppant quelque chose comme une « philosophie de la vie », aussi indéterminée soit la locution, le « philosophique », dans le vocabulaire ordinaire de la société civile, désigne des contenus et des manières de penser revendiquant – assez légitimement – sérieux et gravité.

Mais « philosophique » renvoie également à un usage académique, c'est-à-dire institutionnel et disciplinaire. Dans ce contexte, qui ne participe plus de la liberté des usages courants, mais d'un ordre sémantique formel lié aux activités universitaires, « philosophique » renvoie à une multiplicité de traditions de pensée, principalement occidentales, allant *grosso modo* des écoles présocratiques de la Grèce antique aux diverses écoles ou tendances de la philosophie contemporaine, qu'on rassemble par commodité sous les deux catégories de la « philosophie continentale » et de la « philosophie analytique ». De fait, au sens académique et institutionnel, la philosophie se distingue par (1) ses traditions, (2) sa technicité, (3) la variété de ses régimes disputatifs et, en somme, (4) par sa professionnalité.

La question qui nous incombe est dès lors assez simple : à quel sens de « philosophique » se réfère-t-on quand on évoque un ou des enseignements ressortissant à une « discussion à visée (réflexive et) philosophique » ? Quelle est la « philosophie » qui sous-tend des pratiques pédagogiques privilégiant la discussion, la réflexion, le questionnement sur des thématiques considérées comme « graves » ou comme « sérieuses » avec les élèves des classes du lycée, du

collège et de l'enseignement primaire ? Ces pratiques pédagogiques et le thème d'une « éducation morale et civique » reposent-elles, même partiellement, sur une détermination académique de l'idée et de la pratique de la philosophie ?

On observe, dans les classes, que la DVP est, le plus fréquemment, adossée à un usage populaire ou social du qualificatif de « philosophique ». La philosophie, en effet, se signale par référence aux questions, principalement de nature éthique, posées aux élèves, quel que soit leur âge, et elle concerne les conduites, les comportements, leurs normes souhaitables ou préférables. Ces usages du « philosophique » sont assurément, ils n'en sont pas pour autant certains ou assurés. Bien plutôt, on a du mal à identifier les principes normatifs, les bases conceptuelles sur lesquelles reposent, non tant les questions posées – puisqu'elles devraient viser, précisément, à mettre de telles bases au jour – que le traitement dialogique qui en est proposé et qui, le plus souvent, consiste à simplement enregistrer les « opinions » que les élèves de tout âge sont en mesure de formuler. En d'autres termes, ce qui se laisse voir en situation, c'est un « philosophique » rapidement réduit à une certaine « gravité » ou un certain « sérieux » de la question posée, comme s'il suffisait, précisément, d'être sérieux pour faire œuvre de « philosophie ».

Or il est permis d'espérer que, dans les classes, à tous les niveaux du parcours scolaire des élèves, le « grave » ou le « sérieux » soient réellement adossés à quelque chose de proprement « philosophique », à condition toutefois que la maîtrise disciplinaire de ce « philosophique » soit elle-même attestée, c'est-à-dire disponible. Ce qui importe, c'est que des pratiques conversationnelles filandreuses laissent place à des méthodes rigoureuses d'argumentation dont la qualification, en vérité, importe peu, pourvu que la portée en soit clairement déterminée et que le protocole en même temps que l'objet en soient solidement établis.

Mais, il est vrai, c'est le point culminant de la difficulté. L'exigence se faisant ici jour est celle d'une visée disciplinaire reconnaissable en même temps que d'une articulation et d'un ajustement suffisamment précis de cette dernière aux cursus scolaires. Ou c'est encore l'exigence d'une substitution à des leçons de bonne conduite ou de bien-être, dont la philosophie n'a nullement à revendiquer le privilège, d'exercices de rigueur langagière et conceptuelle auxquels elle peut contribuer *au même titre que d'autres disciplines*<sup>4</sup>. Si dès lors, on vise la conduite des élèves, la philosophie est de peu de secours ; si on vise leurs savoirs et leurs compétences langagières, la philosophie peut jouer une part au même titre que toutes les disciplines dans lesquelles on pense et manie des mots et des concepts.

Où est, dès lors, pour la philosophie, la plus grande difficulté ?

Elle est, en toutes circonstances où elle est explicitement convoquée et quelles que soient les niveaux scolaires concernés, de puiser dans ses traditions textuelles, conceptuelles, méthodologiques et de conduire des pratiques interrogatives délibérément rationnelles et fondées comme telles. « Mettre en question » ou « exercer son esprit critique », ce n'est pas seulement *prétendre* questionner, c'est-à-dire arborer une « posture questionnante ». S'il faut, par exemple, poser la question « pourquoi ? », ce n'est pas seulement pour l'appliquer à des objets « sérieux », mais c'est par exemple, pour la retourner sur elle-même. Pourquoi, par exemple, *faudrait-il s'exercer* à l'esprit critique ? Qu'est-ce qui justifie une telle « conduite » ? S'agit-il, du reste, d'une « conduite », ou s'agit-il d'une méthode ? Et qu'est-ce qui distingue une conduite d'une méthode ?

Renoncer à la méthode au bénéfice de la posture, c'est prendre des risques certains. En réduisant en effet le « philosophique » aux énoncés les plus immédiatement disponibles aux élèves,

---

<sup>4</sup> Cf *infra*, §3, 2/.

des plus jeunes aux moins jeunes, aux énoncés les plus « spontanés » venant décrire « les choses graves de la vie », on se contente de libérer ce sens commun sur lequel il n'y a pas tant à s'entendre qu'à se faire réciproquement écho, comme pour se conforter, les uns les autres, dans une moyenne des opinions convenues ou des idées reçues. Ce qui fait dès lors problème, car :

- rien ne garantit que toutes les opinions se valent, ni qu'une approche critique des opinions consiste à en accepter mutuellement toutes les formules ;
- rien ne garantit que les opinions exprimées en toute « spontanéité » ne résultent pas de formes plus ou moins élaborées, mais aussi plus ou moins insidieuses, de formation et de censure personnelle, familiale, voire scolaire ;
- les frontières de ce qu'il convient de discuter sont incertaines et le risque avéré d'un brouillage de la frontière entre l'espace privé des convictions et de la culture personnelle et l'espace public de leur expression ;
- la position du professeur est toujours et en toutes circonstances une position d'autorité qui infléchit, quoi qu'il en ait, la position de ses élèves – c'est pourquoi son objet doit rester celui du seul savoir et non des préférences ou des conduites estimables ou contestables.

De tels risques ne sont pas insurmontables et la *discipline* philosophie n'est pas irrévocablement inaccessible aux élèves des classes situées en amont de la terminale. Laissant de côté la question d'un enseignement de la philosophie au lycée général et en amont de la terminale, ou au lycée professionnel, on peut être sûr que des pratiques philosophiques théoriquement consolidées sont possibles auprès d'élèves plus jeunes et naturellement curieux des savoirs qui y sont en jeu.

Une expérience éditoriale de premier rang en témoigne suffisamment, aux éditions Gallimard, dans la collection « Chouette ! Penser ». On remarque que le contenu des ouvrages de la collection est systématiquement déterminé, non par des expériences vécues et le simple enregistrement de croyances plus ou moins cocasses, mais par des questions ou des thématiques faisant écho aux questionnements philosophiques des diverses traditions convoquées : la vie, la guerre, l'âme, le temps, la justice, etc. En outre, la charge des ouvrages, quoique destinés aux jeunes enfants, est toujours confiée à des auteurs dont la réputation intellectuelle et académique est absolument incontestable. Car à la difficulté de la philosophie elle-même, qui exige savoir et maîtrise, s'ajoute la difficulté de sa vulgarisation, entendue, non comme une édulcoration, mais bien comme une adaptation aux registres sémantiques et linguistiques d'enfants, qui ne parlent à l'évidence pas comme des adultes – mais à qui les mots des adultes ne doivent pas nécessairement demeurer étrangers.

Il faut retenir la leçon d'une telle possible réussite, qui tient en réalité à assez peu de chose : rigueur et clarté. Car on peut toujours, non pas privilégier la facilité d'une réflexion sans référent sémantique ni méthode disciplinaire, mais assumer la difficulté d'un ajustement du discours authentiquement philosophique aux savoirs et à la curiosité des élèves, seraient-ils jeunes. Et l'on peut toujours renoncer à un « expressivisme » sans fond ni contour, et préférer une méthode *ouvrière* faisant droit à la recherche, à la précision, au sens des mots plutôt qu'à l'émergence du sentiment personnel. « On peut toujours » : la tâche n'en est pas moins délicate. Sans le souci de l'instruction plutôt que de la moralisation, sans un travail approfondi sur les apprentissages, notamment linguistiques, l'intelligence des livres risque de n'être, à nouveau, qu'un miroir aux alouettes. C'est donc bien le *travail* qui reste premier, non une fausse et légère liberté de loisir : travail des mots, travail sur les mots, travail *avec* les élèves, travail *des* élèves.

Le rôle essentiel de l'institution scolaire n'est pas de se faire le relais d'une demande sociétale, serait-elle « noble » et de nature culturelle. Elle est de baliser les savoirs, de nourrir l'appétit de

connaissance des élèves, de les hisser au rang de connaissances et de compétences qui ne sont pas naturellement leurs, mais qu'ils sont en droit d'exiger d'acquérir, l'institution ayant, précisément, le devoir de les leur offrir.

### §3

#### **Présupposés et justifications pour la « discussion à visée philosophique »**

##### **1/ Des pratiques très variées.**

Les pratiques de « discussions à visée philosophique » observables dans les cycles 2,3, et 4 de notre système scolaire manifestent, si l'on en croit les observations des inspecteurs et formateurs de terrain, une très grande variété (objectifs, méthodes, objets, etc.). Hors le champ réglé des disciplines scolairement instituées – des programmes et des épreuves, des procédures de contrôle et d'évaluation qui leur correspondent – tout semble possible s'agissant des objets, des méthodes et même des visées de la « discussion à visée philosophique »<sup>5</sup>. La « discussion à visée philosophique » se trouve de fait au choix, à la discrétion et à l'inventivité des professeurs, des équipes pédagogiques, des élèves peut-être aussi, au gré de leurs souhaits ou préférences du moment. Ceux qui se positionnent comme les spécialistes de la chose jouent aussi leur rôle, adossés aux réseaux d'influence scolaires et extrascolaires qui se sont constitués au fil des années et aux différentes offres de formation qu'ils proposent, parfois de manière assez insistante.<sup>6</sup>

Réjouissante variété ! Une telle liberté en effet *semble* entrer en résonance avec celle qui caractérise la philosophie – ou plutôt, une certaine représentation de la philosophie. En philosophie, on parle aussi de tout, d'une multitude de manières : ni les objets, ni les démarches ne sont arrêtées une fois pour toutes. Et c'est une question philosophique que de savoir quel(s) objet(s) on se donne et de quelle(s) manière(s) on les pense.

Au sein toutefois de l'institution scolaire, cette variété correspond aussi à une situation doublement problématique :

1/ la « discussion à visée » y apparaît, selon le mot de Pascal, « ployable à tous sens » : chacun y va de son interprétation, qu'il s'agisse des objets, des objectifs, des moyens ; parfois ce sont des visées intellectuelles qui sont mises en avant (apprendre à penser), parfois des visées morales (apprendre à bien vivre ensemble), parfois des visées subjectives et existentielles (une « philosophie-soin » attentive au bien-être des « enfants »<sup>7</sup>), parfois des visées politiques (apprendre la démocratie)<sup>8</sup>. Autant de bonnes intentions qui (a) ne constituent pas un ensemble cohérent et qui (b) ne font l'objet d'aucun véritable réglage institutionnel. Des « dispositifs » ou des (supposées) « bonnes

---

<sup>5</sup> La philosophie, en l'état actuel de l'institution, n'est pas requise comme discipline de recrutement et de formation continuée des professeurs des cycles 2, 3 et 4.

<sup>6</sup> La situation n'est pas sans ressemblance sous ce point de vue à celle qui a longtemps prévalu du côté de l'« éducation au développement durable ».

<sup>7</sup> On note que le terme même d'« enfant » vient souvent remplacer celui d'élèves ».

<sup>8</sup> Cf les questions introductives. Et aussi, dans les témoignages et observations des pratiques, la relative confusion induite par l'usage de la « discussion à visée... » à des fins de restauration du climat scolaire et/ou d'édification morale (remédiation en cas de violence(s) par exemple).

pratiques » s'offrent comme autant de modèles dont l'évaluation réglée fait effectivement défaut – ce qu'observent assez régulièrement des inspecteurs du 1<sup>er</sup> degré.

2/ la « discussion à visée philosophique » apparaît aussi tributaire de certaines obédiences doctrinales (et méthodiques) : qui décide en effet de retenir ces questions-ci plutôt que ces questions-là ? cette méthode-ci plutôt que celle-là ? cet objectif-ci plutôt que celui-là ? Un professeur, une équipe, un réseau, s'autorisant alors d'une représentation particulière de la philosophie érigée en modèle. Mais de quel droit, sur la base de quelle(s) norme(s) et avec quelle procédure(s) d'évaluation ou de responsabilisation associées ?

## **2/ La place (décisive et réflexive) des disciplines scolaires**

Une autre voie s'offre toutefois, qui permettrait de mobiliser les intentions et les énergies raisonnables. La « discussion à visée philosophique » implique en effet un rapport qui mérite d'être précisé aux disciplines constituées et enseignées en classe, et aussi requises dans la formation et le recrutement des professeurs.

Nombre des « grandes questions » (« existentielles », « vitales », « subjectives ») dont s'empare volontiers la « discussion à visée philosophique » sont en effet appropriées et travaillées – peuvent l'être en tout cas – sous des régimes réflexifs différents et complémentaires en littérature, histoire, sciences, éducation physique et sportive, etc.

S'agit-il avec la « discussion à visée philosophique » d'ajouter quelque chose – nouveaux objets, nouvelles séquences, nouvelles méthodes... à ce qui se fait déjà dans les classes ? Et cela en présupposant une espèce de manque ou de défaut, et parfois en s'autorisant d'un discours sur une (supposée) essence philosophique de l'école, diffusable de la maternelle à l'université ? Ou s'agit-il *simplement* (et très *authentiquement*) de développer de d'accentuer le potentiel de réflexion que contient et requiert chaque discipline ?

Le « tranché » de cette alternative est décisif, car il engage à la fois (a) l'idée qu'on se fait de la transmission – avec ou sans réflexivité constituante, (b) l'idée qu'on se fait de la philosophie, et de la place qu'elle occupe *parmi* les autres disciplines

Que serait une discipline intellectuelle et scolaire qui ne serait pas à sa manière réflexive ; et qui ne penserait pas et ne permettrait pas aux élèves qui se l'approprient vraiment de s'exercer à penser, avec l'aide de leur(s) professeur(s) ? La « discussion à visée philosophique » est-elle autre chose que ce que chaque discipline en elle-même ou dans son rapport aux autres est en mesure de développer ? Chaque discipline comporte en son sein une dimension et un foyer réflexif qui lui sont propres, et qu'il est possible d'explorer. C'est de manière aussi traditionnelle qu'heureuse ce que savent et font assez spontanément les professeurs - en cultivant leur propre « fibre philosophique » – et en rencontrant alors les dispositions à la réflexion qui sont présentes chez les élèves... : se poser des questions, apercevoir l'équivocité des mots, la complexité des choses, la pluralité ou l'incomplétude des arguments, l'incertitude de ce qu'on croit être le réel, celui des faits comme celui des valeurs...

La même chose pourrait se dire des opérations et démarches dont on voudrait à tort qu'elles soient propres à la « discussion à visée philosophique » : conceptualiser, problématiser, discuter, débattre, argumenter. Il y va de la sensibilité, de l'intellectualité, de la discursivité que le professeur, grâce à la médiation de tel ou tel savoir ou savoir-faire effectif, cultive pour lui-même et dans son enseignement.



Mais cela n'appelle pas autre chose que ce que les uns et les autres font, à leur manière, déjà – lorsqu'ils le font bien ! Concrètement considéré, cela signifie qu'avant de chercher à faire autre chose que ce que l'on sait faire on a intérêt à faire un peu autrement ce que l'on fait déjà : développer la dimension réflexive et critique des enseignements que l'on dispense. Sauf à réduire l'idée même de transmission à sa dimension la plus mécanique – celle dont on entend justement se défaire !

### 3/ Des fondements institutionnels et des justifications qui méritent attention

Soit les lois Ferry de 1882 avec leurs décrets d'application – en particulier le décret du 27 Juillet de la même année (autant de textes que l'on tient, aujourd'hui encore, pour des textes *fondateurs*) – relatifs à la *scolarité obligatoire*.

Y figure l'énoncé des trois piliers de la scolarité : éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Et cela dans un contexte où l'on cherche à instituer la scolarité obligatoire mais aussi à assurer la crédibilité de l'école en la construisant respectueuse des croyances et des cultures : que les familles puissent avoir confiance et acceptent d'envoyer les enfants à l'école publique). Dans un contexte aussi où l'on ne confond pas l'obligation de neutralité – laïcité – qui va aux professeurs et plus généralement aux adultes dans l'école, et celle qui irait (mais justement, *rien de tel n'est prescrit*) aux élèves.

Soit cet extrait du décret du 27 Juillet 1882 dans son « Titre III – Education morale / Objet de éducation morale »<sup>9</sup>

*« [La] mission [de l'instituteur] est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement, ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.*

*Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.*

Objet propre et limites de cet enseignement. – L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.<sup>10</sup>

*Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques*

<sup>9</sup> NB : On doit se souvenir que l'école primaire d'alors englobe toute scolarité obligatoire jusqu'au certificat d'études.

<sup>10</sup> Nous soulignons.



*efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux. »*

Ce qui est ici remarquable c'est que la philosophie ou le philosophique sont ici mentionnés comme cela même qu'il ne faut pas – surtout pas – faire. Et cela parce que l'on considère que cela conduirait les professeurs (a) à outrepasser les limites d'un enseignement proprement laïque, respectueux des croyances individuelles & familiales, (b) à troubler ainsi des esprits trop jeunes et trop fragiles pour tenir le choc de ces interrogations, (c) à susciter et alimenter d'inévitables controverses, ou même des conflits difficilement surmontables. Problème politique. Problème moral aussi.

On comprend que cet interdit a une face éminemment positive. C'est la place que l'on fait *par ailleurs*, (a) à des éléments de savoir ou de pratique ne prêtant pas aux déchirements conflictuels – dans le cadre d'une *éducation intellectuelle* (scientifique, littéraire, artistique, technique ou technologique), (b) à une *visée d'édification morale individuelle et collective* assumée comme telle – l'horizon étant celui d'une morale commune raisonnablement acceptable – un ensemble partageable de devoirs et de dogmes.

Considérer que les « discussions à visée philosophique » manquent à l'école, et cela dès les premiers cycles scolaires – ceux de la scolarité obligatoire – et travailler à les ajouter, en donnant au terme de « philosophie » un sens que l'on tient pour essentiel à la formation des élèves, dès leur plus jeune âge, c'est, qu'on le veuille ou non, revenir sur le principe même de cette délimitation. C'est considérer : soit que les « pères fondateurs » se sont trompés ; soit que leurs propositions doivent être profondément transformées, au regard d'un contexte et peut-être aussi d'une doctrine profondément différents. Pourquoi pas ? Tradition n'est pas raison.

Mais il faudrait alors dire *aussi* qu'on a changé d'objectifs, et qu'on a changé de moyens. Or ce n'est pas ce que dit loi de refondation de 2013, qui entend au contraire réactualiser les inspirations fondatrices de la III<sup>ème</sup> République et notamment relancer l'idée d'un « enseignement moral ».

Il importe alors de se demander et de comprendre comment on peut tenir ensemble 1882 et 2012 : à quelle(s) condition(s) et relativement à quelle pratique de la « discussion à visée philosophique » ?

Attend-on des élèves – *a fortiori* des très jeunes élèves – qu'ils se placent et se tiennent à distance de leurs représentations et de leur croyances ? Quelle idée se fait-on alors des élèves, des relations entre l'école et les familles ? Quelle idée se fait-on des professeurs ? Les voudrait-on faiseurs et « défaiseurs » de croyances ? Leur revient-il légitimement d'opérer un tel déplacement ? Comment vouloir cela sans passer outre la frontière (princielle) de la laïcité ?

Attend-on de la philosophie – d'une philosophie mise à la portée des esprits les plus jeunes d'apprendre aux élèves à être raisonnables, doux et sympathiques ? Revient-il à la philosophie – et à quelle philosophie - de devenir le foyer de l'édification morale des jeunes gens ? La question est à la fois celle de la spécificité rationnelle des questions dont la philosophie est porteuse et celle des époques – différenciées et complémentaires – de la vie scolaire. Elle est aussi celle du statut que l'on donne à l'idée de « scolarité obligatoire » et à ce que celle-ci implique s'agissant des représentations, des croyances, et de leur réappropriation scolaire.

Considérons avec Montaigne que « philosopher c'est apprendre à mourir » ; avec Kant que « la métaphysique est un champ de bataille » ; avec Hegel que le travail de l'esprit consiste en une fréquentation de la mort ; avec Deleuze que la philosophie tient d'une espèce de guérilla qui se livre contre les puissances du monde.

Veut-on que les élèves des cycles 2,3 ou même 4 de nos écoles et collèges – dans ce moment de la scolarité obligatoire, et en particulier *ses premiers temps* – deviennent des sujets apprenant à mourir, des pourfendeurs de système, des esprits qui toujours nient, ou encore des guérilleros du concept ?

Veut-on leur fournir une « philosophie pour enfants raisonnables » ajustée aux réquisits de la paix civile et du « vivre ensemble » ?

Ni l'une ni l'autre de ces perspectives n'apparaissent intellectuellement pertinentes (et scolairement réalistes). Mieux ajusté sera sans doute un « exercice réflexif » pleinement et sereinement assumé. Son ancrage ne sera pas alors celui d'une improbable « philosophie scolaire pour enfants », mais l'ensemble des disciplines, des savoirs et des savoir-faire qu'effectivement l'école et ses professeurs, patiemment et réflexivement, permettent aux élèves de s'approprier sous couvert d'un véritable *travail* accompli dans les conditions académique de l'institution scolaire et des *disciplines* qu'elle enseigne. De cette manière-là, *peut-être*, une *discussion à visée réflexive*, débarrassée des équivoques d'une supposée « philosophie » pourrait avoir une raison d'être.

Il est assuré que les professeurs et inspecteurs de philosophie, partout où c'est possible, pourront y réfléchir, avec les professeurs et inspecteurs des cycles 2, 3 et 4 des écoles et collèges.

---