

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2000-2001

27 NOVEMBRE 2000

RAPPORT INTRODUCTIF

PORTANT SUR «L'INTRODUCTION DE DAVANTAGE DE PHILOSOPHIE
DANS L'ENSEIGNEMENT, QUE CE SOIT A COURT OU A LONG TERME»
DEPOSE PAR MME WYNANTS

TABLE DES MATIERES

	Pages
	—
Introduction	4
Chapitre 1 ^{er} : La philosophie et l'enseignement	5
1.1. Qu'est-ce que la philosophie?	5
1.2. En quoi la philosophie permet-elle de contribuer à atteindre les objectifs définis pour l'enseignement?	7
Chapitre 2: Etat des lieux	10
2.1. A l'étranger	10
2.1.1. Sources	11
2.1.2. Typologie comparative	11
2.1.2.1. Un cours de philosophie dans l'enseignement secondaire	11
2.1.2.2. Des cours «philosophiques» (religion/éthique/morale) obligatoires	12
2.1.2.3. Des cours obligatoires d'éducation civique ou à la citoyenneté	14
2.1.3. La philosophie comme propédeutique à l'enseignement supérieur ou comme formation de base?	15
2.1.4. Harmonisation et traditions nationales?	15
2.2. En Belgique	16
2.2.1. Enseignement de la philosophie en Communauté flamande	17
2.2.2. En Communauté française	17
2.2.2.1. Préliminaires	17
2.2.2.2. Analyse des programmes	18
2.2.2.2.1. Enseignement primaire	18
2.2.2.2.1.1. Le programme de religion catholique	18
2.2.2.2.1.2. Le programme de morale non confessionnelle	19
2.2.2.2.2. Enseignement secondaire	20
2.2.2.2.2.1. Le programme de religion protestante	20
2.2.2.2.2.2. Le programme de morale non confessionnelle	20
2.2.2.2.2.3. Le programme de religion catholique	23
2.2.2.2.3. Enseignement supérieur	23
2.2.2.3. La «philosophie pour enfants»	24
2.2.2.4. Quelques pratiques significatives	27
2.2.2.4.1. Decroly (libre non-confessionnel): histoire des religions et philosophie (dans le cadre du cours de morale)	27
2.2.2.4.2. Mini-séquence sur le monde des idées: ouverture à la philosophie, aux philosophes (6 ^e aux Ursulines de Mons)	27
2.2.2.4.3. Des thèmes philosophiques abordés au cours de religion	28

2.2.2.4.4. Expériences extra-scolaires: les bibliothèques philosophiques	28
Chapitre 3: État du débat	28
3.1. À l'étranger	28
3.1.1. La Déclaration de Paris	28
3.1.2. Le débat en France	29
3.2. En Belgique	31
3.2.1. L'Etat du débat en Communauté flamande	31
3.2.1.1. La prise de position du VSKO	31
3.2.1.2. La prise de position d'universitaires flamands sous l'égide de l'Unesco	32
3.2.2. L'état du débat en Communauté française	33
3.2.2.1. Le « rapport Sojcher »	33
3.2.2.2. Le débat actuel juin-novembre 2000	34
3.2.2.2.1. La position du ministre-président de la Communauté française	34
3.2.2.2.2. Les réactions	35
3.2.2.2.3. Propositions alternatives	37
3.2.2.3. Le débat sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement »	38
3.2.2.3.1. Le diagnostic	39
3.2.2.3.2. Les réponses	39
3.2.2.3.3. L'enseignement de la philosophie	40
Conclusions	41
1. Quelques constats	41
2. Propositions pour un débat constructif	41

« Vous m'écoutez? Vous suivez le topo? Sinon gare! Sinon je vous donne à lire la Critique de la raison dialectique, moi! »

J. SOJCHER,
Le professeur de philosophie,
Bruxelles, Labor, coll. Espace Nord, 1999, page 148

INTRODUCTION

Le 19 septembre dernier, la commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française entendait le ministre-président, H. Hasquin, à propos de sa proposition d'introduire un cours de philosophie et d'étude comparée des religions en remplacement des cours de morale et de religions pour les deux dernières années du secondaire, dans l'enseignement organisé par la Communauté française. À l'issue des travaux, la commission a résolu de poursuivre la réflexion sur ces questions et, pour ce faire, a décidé d'utiliser une possibilité offerte par le nouveau règlement d'ordre intérieur du Parlement (1), qui prévoit, en son article 35bis :

« A la demande d'un ou de plusieurs membres, une commission peut proposer qu'un débat ait lieu en séance publique sur un thème particulier.

Cette proposition est envoyée à la Conférence des présidents qui peut décider de l'inscrire à l'ordre du jour d'une séance publique.

En ce cas, elle désigne un rapporteur. Les membres du Parlement en sont informés sans délai.

Le rapporteur dispose d'un délai de six semaines pour établir un rapport introductif. Il peut requérir l'aide d'un expert. Ce rapport est expédié aux membres du Parlement au plus tard cinq jours avant la date fixée pour le débat (...).

La proposition de débat déposée par la commission de l'Éducation concerne « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme ».

Précisons tout d'abord qu'il s'agit d'un rapport destiné à introduire le débat, à ouvrir la discussion. Il ne doit pas instruire le dossier de façon exhaustive, ni bien sûr proposer une orientation unique à la délibération. Nous l'avons conçu comme un outil destiné à alimenter le débat, en rassemblant un maximum d'informations en peu de temps, mais aussi en

proposant des axes, des balises pour la discussion qui devra avoir lieu en séance plénière.

L'intitulé de la question mérite aussi l'attention: il suggère que la philosophie n'est pas complètement absente de l'enseignement et qu'il faudra faire l'état des lieux de la formation à la philosophie dans le dispositif actuel; et en définissant l'enseignement comme cadre, il indique que l'exploration ne devra pas se limiter au secondaire, mais qu'elle devra envisager également le fondamental et le supérieur.

Enfin, et cette précision est capitale, le rapport concerne la philosophie et non les cours de morale et de religions (aussi dits cours philosophiques). Il n'est pas question ici d'ouvrir un débat focalisé sur les cours « philosophiques ». La commission a clairement précisé sa volonté de délibérer de l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, sans lier explicitement cette problématique à celle des cours de morale et de religions. Ces deux problématiques doivent être distinguées, comme elles doivent l'être également de l'éducation à la citoyenneté.

De façon très lapidaire on dira que la philosophie n'a pas à proprement parler d'objet d'investigation spécifique, c'est une démarche généraliste: elle interroge le tout du réel, y compris le concept de réalité, la pensée du réel et les outils à penser. En ce sens, elle se distingue de la religion qui est une attitude de foi; de la morale qui constitue un ensemble de maximes ou d'obligations pour l'action, même provisoires et faillibles, fondées ou non sur une religion. La philosophie se distingue aussi de l'éducation à la citoyenneté, la citoyenneté supposant des droits et des devoirs que les hommes d'une communauté juridique ou politique de référence se donnent à eux-mêmes à un moment de l'histoire.

Elle s'en rapproche pourtant au sens où elle les interroge toutes trois et où cette interrogation elle-même pose la question du sens à être et à vivre ensemble.

Dans l'histoire de l'enseignement en Belgique, la formation philosophique et l'éducation morale, comme l'éducation morale et civique, ont été confondus. Même si cette confusion peut s'expliquer, il faudra, pour mener le débat le plus fécond et le plus serein possible, veiller à

(1) Adopté le 14 juin 2000.

reconnaître ce qui les distingue sans perdre de vue ce qui les lie l'une à l'autre. Cela signifie concrètement que, dans ce rapport, la problématique des cours philosophiques ne sera pas abordée comme la question centrale mais qu'il y sera fait allusion à plusieurs reprises, lorsque le champ de la réflexion touche à leurs domaines communs ou à leur imbrication historique.

La problématique de l'introduction de la philosophie dans l'enseignement ne peut être abordée comme un plaidoyer disciplinaire ou comme un exercice d'argumentation déconnecté de l'histoire de la politique d'éducation en Communauté française. Elle doit être saisie par la question des objectifs définis pour l'enseignement tels qu'ils sont précisés dans le Décret-missions. C'est en référence à ces objectifs que nous pourrions juger si, oui ou non, il faut introduire davantage de philosophie dans l'enseignement, et selon quelles modalités. Et non par engouement disciplinaire, ou pour résoudre d'autres problèmes.

La réflexion qui s'ouvre ainsi est loin d'être anodine: elle débouche nécessairement sur un questionnement de l'ensemble du dispositif éducatif, en lien avec les attentes sociales qui lui sont adressées. Elle nous force à réinterroger les réponses politiques qui ont été apportées aux transformations de l'école et à celles des rapports qu'elle entretient avec la société.

Pour entamer la réflexion, nous envisageons les ressources offertes par la philosophie pour tendre vers la réalisation des objectifs définis pour l'enseignement, en référence au Décret-missions et à l'acquisition de compétences (chapitre I).

Ensuite, nous dresserons un état des lieux, forcément incomplet, de l'enseignement de la philosophie à l'étranger et en Belgique. En ce qui concerne la Communauté française, puisque l'enseignement de la philosophie n'est pas systématique avant le supérieur, on examinera des programmes de cours dits philosophiques, des expériences de philosophie pour enfants et quelques pratiques significatives de formation à la philosophie dans le cadre du dispositif actuel (chapitre II).

Enfin nous ferons le point sur les débats auxquels l'enseignement de la philosophie a donné lieu, en France, en Flandre, et en Communauté française. Chez nous, la question a été soulevée à plusieurs reprises, notamment en 1992, grâce aux travaux de la commission chargée « d'étudier la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire et de formuler des propositions concrètes à ce sujet », installée par Yvan Yllief et présidée par Jacques Sojcher. Ce précédent est intéressant, non seulement en raison de la qualité du rapport qui fut déposé à

l'issue des travaux, mais aussi en raison du sort qui a été réservé à ces propositions.

Aujourd'hui, le débat reprend en Communauté française, à l'initiative du ministre-président, et dans le contexte de l'imbrication des problématiques de la philosophie et des cours philosophiques. Nous tenterons de clarifier les termes du débat en organisant les arguments échangés et en approfondissant la réflexion grâce à la contribution de quelques interlocuteurs éclairés (chapitre III).

Nous terminerons ce rapport introductif en indiquant quelques propositions qui devraient permettre à notre assemblée de mener un débat constructif.

Le règlement d'ordre intérieur du Parlement offre la possibilité au rapporteur de bénéficier de l'aide d'un expert. Ce rapport doit beaucoup à Claudine Leleux (1), à sa finesse d'analyse, à sa force de travail et à sa rigueur. Qu'elle soit ici très vivement remerciée.

CHAPITRE I

LA PHILOSOPHIE ET L'ENSEIGNEMENT

1.1. QU'EST-CE QUE LA PHILOSOPHIE ?

Historiquement, la philosophie constitue un savoir de référence — et même le savoir par excellence dans l'antiquité; elle constitue l'une des quatre formations supérieures des universités médiévales, à côté de la théologie, du droit et de la médecine; elle sous-tend les réflexions et le renouveau moderne des Lumières, comme en témoignent les « minutes » parlementaires de l'époque révolutionnaire (2).

La philosophie est, il est vrai, un temps discréditée ou évincée par les sciences, exactes d'abord, humaines ensuite, dans leur mode de

(1) Maître-assistante de philosophie et de morale non confessionnelle au Département pédagogique De Fré de la Haute École de la Communauté française n° 1 de Bruxelles.

Auteur notamment de,
— aux éditions De Boeck, Bruxelles, 2000, *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*;

— aux éditions du Cerf, Paris, 1997, *La démocratie moderne: les grandes théories; Repenser l'éducation « civique ». Autonomie, coopération, participation*; et, en 1998, *Travail ou revenu? Pour un droit inconditionnel au revenu?*;

— aux éditions Démopédie, Bruxelles, 1997, *Qu'est-ce que je tiens pour vrai? Séquences didactiques de philosophie*, et, en 1998, *Dans quelle société je veux vivre? Séquences didactiques de philosophie*.

(2) Marcel Gauchet, *La révolution des droits de l'homme*, Gallimard, 1989, coll. « Bibliothèque des Histoires ».

recherche de la vérité sur le monde et l'homme. Elle semble aujourd'hui susciter un regain d'intérêt polymorphe qui se manifeste aussi bien dans l'édition, dans les succès éditoriaux parmi les jeunes comme *Le monde de Sophie*, dans la multiplication des « cafés philosophiques » ou dans l'organisation de cours ou de conférences philosophiques hors du cadre scolaire. L'inventaire des raisons de son discrédit comme de son nouveau succès dépasse l'objet du présent rapport. Cependant, il n'est pas possible d'entièrement les passer sous silence dans la mesure où celles-ci sous-tendent, implicitement ou explicitement, l'argumentation de ceux qui préconisent son introduction dans l'enseignement obligatoire, comme celle de ceux qui n'y seraient pas favorables. Nous les mentionnons donc très succinctement.

Les raisons de son discrédit

Les sciences dites humaines, au nom de la scientificité, ont tenté de se rapprocher du modèle des sciences exactes quitte à évacuer la question de la normativité (du devoir-être). En regard de ce modèle explicatif, descriptif ou expérimental, l'approche spéculative de la philosophie a perdu un temps ses lettres de noblesse jusqu'à ce que des philosophes contemporains (comme Karl-Otto Apel et Jürgen Habermas, par exemple) renouvellent la pensée des conditions de vérité et de validité des différents champs du savoir et que les sciences échouent dans leur projet de dire le tout du réel.

L'approche spéculative de la philosophie est en outre la cible de ceux qui ne voient dans l'enseignement que son côté directement utilitaire ou pragmatique, en termes de qualification professionnelle ou de savoir-faire spécifique(1), mais aussi de ceux qui, partant d'une compréhension réductrice des pédagogies actives, veulent à tout prix que les apprentissages se fassent au départ de situations concrètes(2).

Les raisons de son crédit

Faire l'inventaire des arguments en faveur de la discipline philosophique suppose que l'on réponde, du moins en partie, à la question de savoir ce qu'est la philosophie. Apporter une définition de la philosophie relève cependant déjà de la philosophie. C'est pourquoi, il n'est

pas possible d'en donner une définition, ni unanime ni définitive.

Il est cependant possible de dire que la philosophie est la discipline qui étudie et construit les concepts — mais aussi les relations que ces concepts entretiennent entre eux — dont on a besoin pour penser le monde. Que ce monde soit le monde physique ou objectif — objet d'un savoir théorique —, le monde social des relations interpersonnelles ou le monde subjectif du rapport à soi.

Le domaine d'investigation de la philosophie est donc la pensée, ses instruments (ce qui permet de penser, comme les concepts et les règles logico-syntaxiques par exemple), mais aussi le sens à penser.

Cette « définition » très générale nous permet d'expliquer qu'au sein même de la philosophie des spécialisations sont apparues comme, par exemple : l'épistémologie (penser et interroger les théories de la connaissance dans tous les domaines du savoir); la philosophie morale (penser le devoir-être); la philosophie politique (penser les conditions du vivre-ensemble, la citoyenneté, la légitimité du pouvoir politique, sa représentativité, ...); la philosophie du droit (penser les raisons du droit, de telle ou telle norme juridique, ...); l'esthétique (penser les raisons du beau ou de l'art mais aussi penser ce qui relève de la préférence, du goût, des valeurs, ...); la philosophie de l'éducation (penser les conditions et les raisons de l'apprentissage, ...).

Si le domaine d'investigation de la philosophie est extrêmement général, la démarche philosophique relève, elle, d'une méthodologie spécifique de questionnement, de conceptualisation et de réflexion.

Quelques raisons particulières invoquées au crédit de la philosophie

a) Une formation humaniste ...

S'appuyant sur la pensée, et la pensée s'étant construite dans l'action et l'expérience de l'humanité — la pensée n'est pas produite *ex nihilo* —, l'histoire de la philosophie constitue un regard sur le patrimoine de l'humanité. Comme tel, celui-ci peut apparaître, pour certains protagonistes du débat, comme un capital culturel auquel l'enseignement devrait donner accès.

b) et herméneutique ...

En particulier, dans la mesure où la philosophie travaille sur la pensée, les concepts (les catégories de la pensée) et les relations entre concepts, elle recourt au texte écrit qui obéit à des exigences de cohérence interne, en référence

(1) Arguments avancés dans l'enquête de l'Unesco publiée par Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'Unesco*, Paris, 1995, Livre de Poche/Editions Unesco, p. 113.

(2) Arguments avancés dans l'enquête de l'Unesco publiée par Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'Unesco*, Paris, 1995, Livre de Poche/Editions Unesco, p. 130.

notamment à des règles logico-syntaxiques qui ne seraient pas le résultat de simples conventions mais participeraient de l'être de l'homme et de son expérience au monde (1).

En ce double sens, l'introduction aux œuvres écrites des philosophes n'aurait pas seulement valeur historique mais permettrait aussi une véritable confrontation et réflexion avec une pensée du monde, de soi et des autres qui nous aideraient à penser ici et maintenant. Ainsi faut-il comprendre l'argumentation de ceux pour lesquels l'introduction d'une histoire des idées par les textes contribue à une formation humaniste et herméneutique.

c) Une composante de l'éducation à la moralité

Une partie de la philosophie porte, nous l'avons vu, sur le sens de l'existence du monde, des autres et de soi et sur la liberté humaine de juger et d'agir moralement, en référence au bien et au mal. Ce savoir-là, dont Jules Ferry disait déjà en 1883 (2), qu'il est aussi fondamental et universel que le langage et le calcul, suppose évidemment une réflexion sur ce qui est bien et sur ce qui ne l'est pas, mais aussi l'exercice du discernement par rapport à des situations actuelles. En ce sens, la philosophie se rapproche de l'éducation morale (qu'elle soit ou non religieuse) même si, théoriquement, elles ne peuvent être confondues. Notons que lorsque l'on se meut sur le terrain de l'éducation morale, surgit inéluctablement, à côté de la controverse théorique, la question du pluralisme des convictions éthiques : certaines d'entre elles relèvent de la foi au sens large, c'est-à-dire au sens où leur validité ne peut être ni démontrée ni réfutée.

Après ce trop rapide panorama visant à situer ce dont on parle quand on parle de philosophie, on peut tenter une première clarification de la problématique soumise à notre discussion. Que signifie vouloir « davantage de philosophie dans l'enseignement » :

— Préconise-t-on une histoire des idées philosophiques ? Une étude des textes philosophiques ? Une étude des penseurs ?

— Envisage-t-on de développer une démarche épistémologique ?

— Vise-t-on à développer l'argumentation ? La logique du raisonnement ? Le jugement normatif ou évaluatif ?

(1) Voir, par exemple, Jean-Marc Ferry, *Les puissances de l'expérience*, Paris, Cerf, 1991, vol. 1, « Le sujet et le verbe ».

(2) *La lettre aux instituteurs*.

— Veut-on développer la réflexion critique ?

— ...

Pense-t-on ainsi mieux atteindre les objectifs définis pour l'enseignement, dans le Décret-missions notamment ?

1.2. EN QUOI LA PHILOSOPHIE PERMET-ELLE DE CONTRIBUER A ATTEINDRE LES OBJECTIFS DEFINIS POUR L'ENSEIGNEMENT ?

Si on appréhende l'apprentissage en termes d'acquisition de compétences, dans l'esprit du Décret-missions, en quoi la philosophie permet-elle de contribuer à l'acquisition d'un certain nombre d'entre elles ?

Nous faisons ici l'hypothèse que la philosophie permet, en particulier, de développer les compétences à questionner, conceptualiser, juger et réfléchir en fonction des catégories du temps et de l'espace, pour autant, du moins, que l'apprentissage soit compris comme une activité (mentale ou d'échanges discursifs) de l'apprenant guidé par l'enseignant et non comme une simple transmission de matière ou de connaissances.

Questionner

L'acte de questionner est souvent, dans notre conception traditionnelle de l'enseignement, le fait du professeur alors qu'il est un processus qui mobilise l'ensemble des ressources intellectuelles et est à ce titre extrêmement formateur. C'est l'une des raisons qui ont mené Matthew Lipman (3), en préconisant la philosophie pour enfants à l'école primaire, à consacrer l'essentiel de sa méthode à la « cueillette des questions ». Si l'enseignant prévoit des moments où l'élève questionne, il suscite l'intérêt de l'apprenant pour la réponse à sa question et favorise du même coup sa réflexion. Cette démarche est bien différente de la situation classique du professeur qui pose une question à la classe dont il connaît généralement la réponse et qui traduit souvent la manière dont lui, personnellement, et en tant qu'adulte, se pose la question en négligeant ce qui fait problème à l'élève. Cet enseignant-là décide, dit Matthew Lipman, « des questions à poser au lieu de susciter le questionnement, amenant ainsi les élèves à penser, mais pas à penser par eux-mêmes (4) ».

(3) Matthew Lipman [1991], *A l'école de la pensée*, trad. N. Decostre, De Boeck Université, 1995.

(4) Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 224.

Conceptualiser

La proximité du concept chez l'adulte et du « pseudo-concept (1) » chez l'enfant, conduit souvent l'enseignant à sous-estimer l'apprentissage de la conceptualisation ou à négliger les va-et-vient entre le général et le particulier, ce que permettrait de développer une approche philosophique. Contrairement à une mécompréhension des pédagogies actives, par exemple, l'induction n'est pas la seule méthode de conceptualisation, et les concepts ou notions ne se construisent pas qu'à partir d'objets concrets ou de l'expérience immédiate de l'enfant : « le développement de la représentation s'effectue chez l'enfant de l'indifférencié au différencié et non à l'inverse. La pensée se développe en passant du genre à l'espèce et à la variété et non à l'inverse (2) ».

L'absence de démarche philosophique dans l'enseignement peut conduire à la sous-estimation du processus de conceptualisation lui-même. Dans le domaine de l'éducation aux valeurs — qui sont des concepts spécifiques —, par exemple, l'enseignant peut être tenté de tenir pour acquis le concept de valeur et passer immédiatement aux étapes de la clarification des valeurs et de la hiérarchie axiologique (3). Il en va de même d'autres notions, comme le déterminant, l'attribut, le sujet, le complément, le nombre, l'ensemble, la pesanteur, ...

Outre qu'une démarche philosophique permettrait de développer l'opération cognitive de conceptualisation, elle favoriserait aussi le sens des apprentissages — et par-là la motivation des apprenants — en complétant l'approche sémantique des concepts par une approche pragmatique. Pour le dire autrement, elle inviterait les formateurs et les apprenants à se pencher sur le sens que prennent les concepts plutôt qu'à en livrer des définitions à mémoriser et à restituer.

L'approche philosophique permet aussi de favoriser l'acquisition d'une pensée formelle fort utile aujourd'hui à l'intégration politique des jeunes : en les amenant à développer un jugement moral post-conventionnel, au sens de Lawrence Kohlberg, c'est-à-dire non seulement un jugement libre mais un jugement justifié par des principes. Nos sociétés complexes et, en

particulier, nos systèmes de solidarité dans lesquels notre prochain est reconnu sans être connu, imposent aux citoyens de pouvoir prendre un point de vue extrêmement décentré pour décider, par exemple, d'adhérer librement aux normes fiscales ou de remplir volontairement leurs obligations en matière de sécurité sociale et comprendre qu'ils peuvent en être, eux et leurs proches, les premiers bénéficiaires (4).

Réfléchir

La méthode d'imposition qui a caractérisé traditionnellement l'enseignement sévit encore aujourd'hui lorsque, plutôt que de faire réfléchir les élèves, on leur demande de calculer ou de s'exercer. La philosophie est aujourd'hui redécouverte comme l'un des moyens de développer la réflexion et la conceptualisation mais le recours aux « problèmes » dans toutes les « disciplines » mériterait aussi plus d'attention (5). Pour la démarche mathématique, Jean Piaget y insistait déjà : « tant que la structure logique du problème n'est pas solidement assurée, les considérations numériques demeurent sans signification et voilent au contraire le système des relations en présence (6) ».

La réflexion conduit à s'interroger, à inventer les informations dont on dispose, les relier, à écarter celles qui sont superflues, à procéder logiquement selon des étapes non arbitraires du raisonnement, à résoudre et à vérifier le résultat obtenu. Cette démarche-là nécessite la compréhension et non l'exécution, compréhension qui elle-même repose sur le sens de ce que l'on fait, pourquoi et comment on le fait, sens qui en retour motive l'élève à apprendre et à vouloir apprendre plus. En revanche, les élèves qui ne comprennent pas ce qu'on leur demande et pourquoi ils doivent le faire, résistent à l'école, ouvertement ou, pire, indirectement, en « décrochant » sans que les enseignants ou les parents ne s'en aperçoivent tout de suite. Beaucoup de responsables éducatifs ou d'enseignants se demandent ce qui handicape certains élèves dans les apprentissages : l'absence de réflexion comme méthode d'enseignement constitue certainement une partie de la réponse à cette

(1) Lev Semenovitch Vygotski [1934], *Pensée et langage*. Suivi de Jean Piaget, *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*, trad. F. Sève, Paris, La Dispute, 1997.

(2) Lev Semenovitch Vygotski, *op. cit.*, pp. 263-264.

(3) Claudine Leleux [2000], *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Outils pour enseigner ».

(4) Claudine Leleux [1997], *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération et participation*, Paris, Cerf, coll. « Humanités ».

(5) Les travaux de nombreux chercheurs sont accessibles pour aider l'enseignant à mieux se préparer à poser et faire résoudre des problèmes. On pourra, par exemple, consulter : Lise Poirier Proulx [1999], *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Perspectives en éducation ».

(6) Jean Piaget [1971], *Où va l'éducation?*, Paris, Folio essais, n° 104, p. 84.

question qui empêche d'« éveiller et de capter l'intérêt de tous les enfants dès leur plus jeune âge (1) ».

Alors que l'on consacre, à juste titre, beaucoup d'attention à la maîtrise de la langue et du calcul à l'école fondamentale, on débusque peu les erreurs de raisonnement et on fait réfléchir rarement aux étapes de celui-ci. Raisonner et réfléchir sont des compétences transversales qui seront pourtant exigées, même tacitement, tout au long de la scolarité. Le retard pris dans l'habileté à raisonner et à réfléchir à l'école primaire ne peut que se creuser dans la mesure où, par la suite, l'élève se verra contraint d'assimiler de plus en plus de connaissances ou de matières qui supposent acquises tant la maîtrise de la langue que celle du raisonnement. Matthew Lipman souligne, à cet égard, que « la difficulté rencontrée par des enfants dans les problèmes d'algèbre ou de géométrie semble être proportionnelle au nombre d'étapes du raisonnement qui sont exigées pour les résoudre (2) ».

L'apprentissage du raisonnement et de la réflexion dès l'école primaire par la philosophie peut aussi contribuer à la formation de l'esprit scientifique et expérimental. Celui-ci suppose, en effet, que l'élève soit en mesure d'utiliser de façon combinée une série d'opérations pour dissocier les facteurs impliqués par hypothèse préalable, pour ensuite les faire varier expérimentalement en les isolant les uns des autres ou, en revanche, en les combinant selon des manières appropriées (3).

Juger

Aujourd'hui les individus sont confrontés quotidiennement à des choix et des décisions dont l'issue n'est pas évidente et où les référents traditionnels ne sont plus crédibles en tant que tels, du moins dans la représentation que les personnes ont d'elles-mêmes : on n'admet plus facilement aujourd'hui de se conformer à ce qui nous serait simplement dicté.

Apprendre à juger, choisir, décider sur les questions de la vie, participe donc d'un impératif aussi bien éthique — pour la manière dont les individus entendent mener leur propre vie à bien et telle qu'ils conçoivent ce bien —, et politique — pour que les citoyens soient en mesure de

participer à la vie publique et se doter d'une législation qui correspond à leurs attentes — que fonctionnel dans la mesure où l'administration publique comme les employeurs attendent dorénavant de leur personnel qu'il puisse faire preuve d'autonomie, d'initiative, et qu'on puisse leur déléguer une part de responsabilités.

Les compétences à questionner, conceptualiser, juger et réfléchir en fonction des catégories du temps et de l'espace permettent de rencontrer les quatre objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire tels qu'ils ont été définis dans le Décret-missions en son article 6 (4) :

« 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

En effet, les compétences à questionner, conceptualiser, juger et réfléchir en fonction des catégories du temps et de l'espace permettent de développer l'autonomie intellectuelle et morale des apprenants et de construire ainsi leur identité (1°); ce faisant, elles les préparent aussi à leur responsabilité de citoyen capable d'exercer sa liberté et d'en répondre dans le respect du pluralisme éthique tout en comprenant le bien-fondé de la justice sociale dans une société démocratique multiculturelle (3°); elles constituent, en outre, une base nécessaire à tout apprentissage ultérieur (2°). Tous les élèves devraient avoir des chances égales à l'acquisition de ces compétences (4°).

Les compétences à questionner, conceptualiser, juger et réfléchir en fonction des catégories du temps et de l'espace sont souvent préconisées comme compétences à acquérir dans d'autres disciplines que la philosophie mais aucune discipline ne vise à les développer toutes ensemble comme le présuppose la discipline philosophique. Cela apparaît nettement lorsqu'on parcourt les *Socles de compétences* et les *Compétences terminales* déjà publiées (5) :

(1) Torsten Husén, « Jeter les bases de l'apprentissage à vie » dans OCDE [1996], *Apprendre à tout âge*. Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel 16-17/1/96, Paris, p. 106.

(2) Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 48.

(3) Jean Piaget [1968], « Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques » [1935] et « Education et instruction depuis 1935 » [1965] dans *Psychologie et pédagogie*, Paris, Folio essais, n° 91, pp. 74-75.

(4) Le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Communauté française de Belgique, le 24 juillet 1997.

(5) www.restode.cfwb.be/pedag/index.htm.

Dans les *Socles de compétences* (1) :

— La compétence à questionner est explicitement mentionnée comme objectif didactique dans la formation mathématique (p. 24), dans l'éveil scientifique (p. 35) et dans l'éveil à la formation historique (p. 90);

— La compétence à conceptualiser n'est explicitement mentionnée comme objectif didactique que dans la formation à l'éveil scientifique (pp. 40 et 49).

— La compétence à réfléchir est explicitement mentionnée comme objectif didactique dans l'éveil scientifique (p. 40) [dans la formation mathématique, elle doit être « suscitée » (p. 23)];

— La compétence à juger (juger des valeurs et des normes) n'est explicitement mentionnée comme objectif didactique, par opposition au jugement des faits, que dans l'éveil scientifique (pp. 36 et 49);

— La compétence à (se) situer dans le temps est explicitement mentionnée comme objectif didactique à plusieurs reprises en français et dans l'éveil à la formation historique;

— La compétence à (se) situer dans l'espace est explicitement mentionnée comme objectif didactique à plusieurs reprises dans la formation mathématique et dans l'éveil à la formation géographique.

Dans les *Compétences terminales* (2)

— La compétence à questionner est explicitement mentionnée comme objectif didactique en histoire (p. 12) et dans les humanités professionnelles et techniques (pp. 11-12).

— En ce qui concerne la compétence à conceptualiser, elle n'est explicitement mentionnée comme objectif didactique qu'en sciences économiques et sociales: « construire des concepts, des schémas explicatifs, des modèles » (pp. 8 et 12); en mathématique « le rôle des problèmes dans l'émergence des concepts » et celui des « structures dans l'élaboration théorique des mathématiques » sont évoqués (p. 31).

— La compétence à réfléchir est explicitement mentionnée comme objectif didactique en français mais dans le sens métacognitif d'une

réflexion sur soi-même (sa manière de lire, écrire, parler, écouter) (pp. 5-6).

— La compétence à juger (juger des valeurs et des normes) est explicitement mentionnée comme objectif didactique en histoire: « porter un jugement critique et argumenté susceptible de déboucher sur l'action » et « s'auto-évaluer » (p. 12).

— La compétence à (se) situer dans le temps est explicitement mentionnée comme objectif didactique en histoire et pour les humanités professionnelles et techniques (pp. 8-9).

— La compétence à (se) situer dans l'espace est explicitement mentionnée comme objectif didactique en géographie et pour les humanités professionnelles et techniques (p. 10).

CHAPITRE II

ETAT DES LIEUX

2.1. A L'ETRANGER

Avant de faire un état des lieux, il convient de s'accorder sur la terminologie utilisée:

— Lorsque nous parlerons d'un cours de philosophie, il s'agira, sauf indication contraire, de l'intitulé d'un cours (et non de l'analyse de son contenu) distinct de la démarche philosophique qui peut conduire ou s'insérer dans d'autres cours (par exemple, l'épistémologie d'une discipline particulière).

— Pour des raisons liées à la discipline philosophique que nous avons mentionnées au chapitre I, la philosophie se confond souvent avec l'éducation morale. Il nous a semblé nécessaire, par conséquent, d'inclure dans l'état des lieux ce que nous appelons en Belgique les « cours philosophiques » qui sont en fait des apprentissages d'éducation morale (religieuse ou non).

— Enfin, dans la mesure où historiquement l'école primaire et secondaire vise fonctionnellement à la socialisation, l'éducation à la moralité peut se comprendre en un double sens: éducation morale (religieuse ou non) et éducation civique ou à la citoyenneté (3). Ces deux types d'apprentissage, soit se recoupent sous un même intitulé de cours, soit se retrouvent sous des intitulés différents et, dans ce dernier cas, ou bien se juxtaposent ou bien s'excluent.

(1) Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, mai 1999.

(2) Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Compétences terminales et savoirs requis dans les humanités générales et technologiques* (français, mathématiques, histoire, géographie, sciences économiques et sociales) et *Compétences terminales et savoirs communs dans les humanités professionnelles et techniques*.

(3) Claudine Leleux [2000], *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Outils pour enseigner », p. 9.

2.1.1. Sources

L'état des lieux qui suit a pu être établi sur base des sources ci-dessous que nous avons confrontées. Lorsqu'il n'a pas été possible de recouper les sources, et que nous avons néanmoins jugé important pour le débat de livrer l'information, nous mentionnons en note la source de l'information.

1) Eurybase dans le CD-Rom 1999 d'Eurydice (données fin 1998). La comparaison des données 2000 d'Eurydice à propos des matières enseignées dans l'Union européenne n'a pas pu beaucoup nous aider à établir cet état des lieux dans la mesure où les données regroupent sous une même appellation « sciences humaines », la philosophie, l'histoire, la géographie, l'économie et les sciences sociales dans certains pays; et sous l'appellation « autres », les heures de religion, de philosophie et d'éducation civique dans d'autres pays.

2) Les résultats de la large enquête par questionnaire (1) réalisée en 1995 par l'Unesco sur la place de la philosophie dans l'enseignement dans ses pays membres ainsi qu'en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Les résultats ont été traités par Roger-Pol Droit, philosophe et journaliste du journal *Le Monde* à la demande de M. Frederico Mayor, directeur général de l'Unesco, et publiés sous le titre *Philosophie et démocratie dans le monde*. Une enquête de l'Unesco, Paris, 1995, Livre de Poche/Éditions de l'Unesco. De l'aveu même de l'auteur, les résultats de l'enquête constituent une synthèse provisoire. Dorénavant en abrégé *Enquête Unesco*.

3) Le Segec nous a remis une *Etude comparative sur l'enseignement de la philosophie en Europe*, réalisée par Catherine Mathelin en collaboration avec Christiane Vantieghe.

4) Des données livrées par des philosophes et des chercheurs d'autres pays de l'Union européenne et du Québec que nous remercions vivement.

5) Le site de l'Association internationale des professeurs de philosophie, dorénavant en abrégé Aipph: <http://www.aipph.de/Europa.htm>.

2.1.2. Typologie comparative

Les structures d'enseignement de la Communauté française ne sont pas transposables

telles quelles dans les autres pays de l'Union et de l'OCDE (2), de même que l'âge de la scolarité obligatoire — et donc les appellations d'école primaire, de premier ou second cycle du secondaire — ou l'existence d'un enseignement préparatoire à l'université. Nous utiliserons donc le vocabulaire connu en Communauté française. Dans le cas où un doute subsisterait, nous utiliserons l'expression nationale d'origine.

Pour les raisons évoquées ci-dessus, nous inventorions trois types de cours :

— un cours de philosophie, soit obligatoire, soit dans une filière ou une option spécifique;

— des « cours philosophiques » (religion/morale), soit obligatoires, soit facultatifs;

— des cours d'éducation civique ou à la citoyenneté.

2.1.2.1. Un cours de philosophie dans l'enseignement secondaire

Selon l'enquête de Unesco, parmi ses membres (plus la Grande-Bretagne et les États-Unis), il existait en 1995 un cours de philosophie dans l'enseignement secondaire en Albanie, Argentine, Bénin, Brésil, Bulgarie, Cameroun, Cap Vert, Chili, Chine, Colombie, Corée, Côte d'Ivoire, Croatie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Italie, Koweït, Liban, Luxembourg, Mali, Maroc, Mauritanie, Nicaragua, Pays-Bas, Portugal, Sénégal, Syrie, République Dominicaine, République Tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Saint-Marin, Slovaquie, Slovénie, Tchad, Tunisie, Turquie, Uruguay, Venezuela, Zaïre.

Un inventaire aujourd'hui dans l'UE, sous réserve d'une investigation plus approfondie, nous permet de préciser qu'un cours de philosophie existe dans tous les pays de l'Union européenne — soit comme cours obligatoire, soit comme option.

La philosophie comme discipline obligatoire dans l'enseignement secondaire :

— En Espagne, à raison de 4 h/semaine dans la troisième année de l'enseignement secondaire supérieur (le Bachillerato Unificado y Polivalente, BUP) et dans l'année préparatoire à l'université (le Curso de Orientación Universitaria, COU) qui correspondent chez nous respectivement à la 5^e et à la 6^e année (3);

(1) Quarante-deux questions publiées dans Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'Unesco*, Paris, 1995, Livre de Poche/Éditions Unesco, p. 52-63.

(2) Pour le détail des structures d'enseignement, voir par exemple le document de l'OCDE, même s'il date quelque peu: OCDE, *L'Enseignement dans les pays de l'OCDE. 1987-1988. Recueil d'informations statistiques*, 1990, Annexe, p. 119 s. (3) Eurydice [1999].

— En Finlande dans l'enseignement secondaire général à partir de 15-16 ans (1);

— En terminales (notre 5^e année) en France (8 h hebdomadaires pour le baccalauréat littéraire ou 4 h hebdomadaires pour les autres types de baccalauréat) (2);

— En Grèce, dans les trois années du secondaire supérieur (geniko lykeio) (3);

— En Italie, aux trois dernières années du lycée (enseignement général);

— La philosophie et la logique appliquée sont obligatoires en Irlande dans l'année de transition (qui clôture le cycle « Junior » vers 15 ans) (4);

— Au Luxembourg, pendant toute la scolarité secondaire;

— Au Portugal dans l'enseignement secondaire (qui correspond chez nous aux 4^e, 5^e et 6^e années) sous la forme d'un cours d'introduction à la philosophie (qui peut être complété en option) (5);

— Dans les écoles européennes, 2 h hebdomadaires dans l'équivalent de notre 3^e degré du secondaire général.

La philosophie comme option dans l'enseignement secondaire:

— Les trois années du secondaire supérieur (Gymnasiale Oberstufe) en Allemagne (en option sciences sociales) (6);

— En Angleterre et au Pays de Galles, durant l'année préparatoire à l'enseignement supérieur, entre 16 et 18 ans environ, l'option Philosophie (7) existe tant au niveau A qu'au niveau AS. En 2001, Critical Thinking (8) s'ajoute au niveau AS. Selon Mary Haight du département de Philosophie de l'Université de Glasgow, une option philosophie (9) vient d'être instaurée dans les écoles secondaires en Écosse.

— Au secondaire supérieur général (Gymnasium) au Danemark (10);

— Durant tout le secondaire (Havo) aux Pays-Bas à raison de 360 h annuelles;

— Au Portugal, dans l'équivalent de nos 4^e, 5^e et 6^e années du secondaire général (11);

— En Suède, option en alternative avec psychologie (12).

— En Autriche, un cours de philosophie est proposé, dans l'enseignement secondaire supérieur, dans la filière « *Home economics* ».

Notons encore que c'est aussi le cas:

• Dans les écoles préparant à la maturité (secondaire général supérieur) dans le canton de Genève (Suisse).

• Dans les écoles européennes, une option de 2 h supplémentaires est offerte dans les deux dernières années du secondaire général.

2.1.2.2. Des cours « philosophiques » (religion/éthique/morale) obligatoires

Régina Queiros a recensé en 1993 l'état des lieux de tels cours pour 12 pays membres de l'ex-Communauté européenne (13). La situation a cependant changé depuis dans plusieurs pays. Lorsque nous mentionnons cette source en note unique, la prudence est de rigueur. De toute manière l'inventaire ci-dessous n'est pas exhaustif.

Allemagne

« Dans toutes les écoles publiques, l'enseignement religieux est une discipline ordinaire depuis l'école primaire jusqu'aux lycées et aux écoles techniques. L'enseignement religieux est l'unique matière à être garantie par la Constitution, bien que, par ailleurs, l'ensemble de ce qui concerne la scolarité et la culture relève de l'autorité des différents Länder. Des possibilités de dispenses sont accordées dans le cadre du respect de la liberté de religion et de conscience. L'élève dispensé suit un cours de substitution intitulé Ethique ou Normes et valeurs qui, par le biais des questions éthico-philosophiques, relève de la seule responsabilité de l'Etat.

Ce sont les parents, ou — à partir de l'âge de 14 ans — les élèves eux-mêmes qui décident de suivre ou non cet enseignement religieux (la majorité religieuse est à 14 ans sauf en Bavière où l'âge est fixé à 18 ans) (14). »

(1) Eurydice [1999].

(2) Pour l'année 2001-2002, voir J.O. du 22-8-2000 ou: www.education.gouv.fr/bo/2000/hs8/phil0.htm.

(3) Eurydice [1999].

(4) Eurydice [1999].

(5) Pour septembre 2002, voir: www.des.min-edu.pt/rev-curricular/matriz/matriz.htm.

(6) Eurydice [1999].

(7) Site de l'Organisation AQA chargée des examens www.aqa.org.uk.

(8) Site de l'Organisation OCR chargée des examens www.ocr.org.uk/develop/critical/ind-cri.htm.

(9) « A new philosophy « Higher » qualification ».

(10) Eurydice [1999].

(11) Eurydice [1999].

(12) Source: Aipph.

(13) Régina Queiros, *Educação e formação moral, pessoal e cívica nos 12 estados membros da Comunidade europeia*, 1993, Document de la section portugaise d'Eurydice (GEP).

(14) Catherine Mathelin en collaboration avec Christiane Vantieghem, *Etude comparative sur l'enseignement de la philosophie en Europe*.

Depuis l'année scolaire 1996/1997, trois Länder sur cinq de l'ex-RDA (Brandebourg, Brême et Berlin) ont supprimé les cours de religion à l'école, dispensés par les Eglises, et les ont remplacés par des cours de LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) confiés aux enseignants. Ce cours mêle formation à la vie, éthique et connaissance des religions.

Un recours des autorités religieuses a été introduit à la Cour Constitutionnelle Fédérale de Karlsruhe, dont la compétence se rapproche de notre Cour d'arbitrage (en cas de divergences d'interprétation de la loi fondamentale dans sa compatibilité avec le droit des Länder), sur base de l'article 7, § 3, qui énonce que « l'instruction religieuse est une matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques ». Cette loi fondamentale vaut, depuis la réunification, pour l'ensemble des Länder (1).

Angleterre et Pays de Galles

Un cours d'éducation morale et religieuse est obligatoire aussi bien au primaire qu'au secondaire (2).

Danemark

Il existe un enseignement « religieux non confessionnel » de 3 h/semaine dans la 3^e année du secondaire. Ce cours aborde les matières suivantes (religion des peuples primitifs, christianisme, une ou deux religions au choix — judaïsme, islam, hindouisme, bouddhisme, religion chinoise ou japonaise — et « éthique contemporaine et concepts philosophiques dans une perspective non religieuse de l'existence ») (3). Les études chrétiennes sont obligatoires tout au long de la Folkeskole et du Gymnasium (4).

Ecosse

Un cours d'éducation religieuse est obligatoire. Un cours d'éducation personnelle et sociale est, lui, facultatif (5).

Espagne

Dans la 4^e année d'enseignement secondaire obligatoire (de 12 à 16 ans), est prévu un cours

de deux heures/semaine intitulé *La vie morale et la réflexion éthique* (6). Le cours de religion est facultatif durant les quatre années de l'enseignement secondaire obligatoire (7). Au BUP (de 14 à 17 ans, Bachillerato Unificado y Polyvalente), l'étudiant a le choix, chaque année à raison de 2 h/semaine, entre un cours d'éducation religieuse et un cours d'éthique.

France

L'enseignement religieux et moral s'est lentement atrophié jusqu'à complètement disparaître vers 1960-1970 (8). Il est encore fait allusion à l'instruction morale en liaison avec l'instruction civique (9). Les départements alsaciens et la Moselle ont un statut spécial proche de celui de l'Allemagne (10).

Grèce

Un cours de religion est dispensé tant au primaire qu'au secondaire à raison de 2 h/semaine (11) en référence à l'éthique chrétienne et biblique. Au secondaire, elle requiert un professeur de théologie (12).

Italie

Il existe un cours de religion mais pas d'alternative à celui-ci bien que les élèves peuvent demander à en être dispensés (13). Ce cours de religion est obligatoire dans le secondaire inférieur et facultatif au lycée (14).

Luxembourg

Au cycle inférieur du secondaire et au début du cycle supérieur de spécialisation (2^e et 1^{re} année), un cours d'éducation religieuse ou morale et un cours de formation morale et sociale sont obligatoires (15).

Pays-Bas

Aux Pays-Bas, dans les écoles publiques, on ne parle plus d'un enseignement de la religion

(1) Sophie Ortiz, *L'Etat, les Eglises et l'enseignement des valeurs: le cas du LER en Brandebourg*, Centre Marc Bloch, Berlin, Cahier n° 11, juin 1998, p. 142-163.

(2) Régina Queiros, *op. cit.*

(3) Régina Queiros, *op. cit.*

(4) Eurydice [1999].

(5) Régina Queiros, *op. cit.*

(6) Source: Aipph et Eurydice [1999].

(7) Catherine Mathelin, *op. cit.*

(8) Jean-Paul Martin, « La morale laïque vue de France », dans la revue *Eduquer*, octobre 1997, p. 36.

(9) Circulaire de Ségolène Royal n°s 98-140 du 7-7-1998.

(10) Catherine Mathelin, *op. cit.*

(11) Eurydice [1999].

(12) Régina Queiros, *op. cit.*

(13) Selon les informations de A. Pesci et M. Gergeay.

(14) Catherine Mathelin, *op. cit.*

(15) Catherine Mathelin, *op. cit.*

(ou de la morale) mais d'«une éducation aux problèmes de la vie» qui devient un thème transversal à toutes les matières du programme d'études (1).

Portugal

Jusqu'ici tous les élèves de l'enseignement «basique» (les 9 premières années de scolarité obligatoire) et du secondaire doivent obligatoirement choisir entre un cours d'éducation morale et religieuse catholique ou un cours de développement personnel et social (2). La révision actuelle des programmes envisage à partir de septembre 2002, dans l'enseignement basique, de supprimer ce cours de développement personnel et social, de rendre le cours d'éducation religieuse facultatif et d'instaurer un cours obligatoire pour tous dont l'intitulé serait «Education à la citoyenneté — Direction de classe» (3).

Dans l'Union européenne, en sus des cours de philosophie, des cours de formation éthique, religieuse ou non, sont fréquents: en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Finlande (4), dans trois départements français, en Grande-Bretagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, en Suède (4), ...

Notons enfin qu'au Québec, à l'automne 2001, l'alternative entre un cours de morale et de religion serait supprimée au deuxième cycle du secondaire (4^e et 5^e années); s'y substituerait un cours unique d'éthique et de culture religieuse qui deviendrait obligatoire en 2002, après la phase expérimentale (5).

2.1.2.3. Des cours obligatoires d'éducation civique ou à la citoyenneté

Le document de Regina Queiros déjà cité recense aussi l'état des lieux des cours d'éducation civique pour les 12 pays membres de l'ex-Communauté européenne. La situation a cependant changé depuis dans plusieurs pays. Le document datant de 1993, lorsque nous mentionnons cette source en note unique, la prudence est de rigueur.

Trois grandes orientations ont été prises en ce domaine:

— un cours d'éducation «civique» comme discipline séparée (par exemple France, Grèce, Irlande, Luxembourg, Suisse au 2^e degré);

— un apprentissage à la citoyenneté inclus dans les objectifs des cours de morale ou d'éthique mentionnés plus haut (par exemple: dans le cours «Ethique et morale» en Espagne (6) et — encore en débat — au Québec);

— une matière d'éducation «civique» (connaissance des institutions) prise en charge par les cours de géographie et/ou d'histoire ou, de façon transversale.

Notons que la situation a fort évolué ces dernières années en France. Un cours d'éducation civique est obligatoire à l'école primaire et secondaire. Les programmes y ont été considérablement revus. Un nouveau cours est introduit cette année scolaire 2000-2001 en classe de Seconde, Première et Terminales (l'équivalent des 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire en Communauté française) qui s'intitule Education civique, juridique et sociale (ECJS). Les objectifs de ce cours (7) dont il est recommandé qu'il occupe «8 séquences mensuelles de 2 h/semaine» ne sont pas de transmettre de nouvelles connaissances, à l'exception d'une initiation au droit, mais «d'organiser le croisement et le dialogue de ces savoirs autour du concept intégrateur de citoyenneté» dans une perspective transversale. Quatre thèmes ou concepts sont proposés en classe de Première: la représentation et légitimité du pouvoir politique; les formes de participation politiques et d'actions collectives; la République et les particularismes; les devoirs du citoyen. Et sept «notions»: Pouvoir, représentation, légitimité, Etat de droit, République, Démocratie, Défense (8).

Sur le plan pédagogique, c'est l'organisation de débats argumentés qui est privilégiée, parce qu'ils «contribuent à créer un espace de discussion au lycée permettant de comprendre le sens et les règles de la participation publique. Un débat argumenté est un débat préparé».

*
* *

À l'issue de cet état des lieux à l'étranger, nous pouvons tenter un début de conclusion

(1) Catherine Mathelin, *op. cit.*

(2) «Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) [Eurydice 1999].

(3) www.des.min-edu.pt/rev-curricular/matrizes/matrizes.htm.

(4) Eurydice [1999].

(5) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, 2000, notamment p. 12-15: www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm: Plan d'action, politiques ministérielles.

(6) Regina Queiros, *op. cit.*

(7) *Bulletin Officiel* hors série n° 7 du 31.8.2000: www.education.gouv.fr/bo/2000/hs7/vol5civ.htm.

(8) Ces objectifs didactiques sont aussi rencontrés dans le nouveau programme de morale non confessionnelle du 3^e degré de l'enseignement secondaire (1997) en Communauté française, voir plus loin, le module 5.2., «Dans quelle société je veux vivre?».

faite de constats, d'enseignements et de clarification de la problématique.

2.1.3. La philosophie comme propédeutique à l'enseignement supérieur ou comme formation de base ?

Lorsqu'un cours de philosophie existe, il est surtout envisagé, indépendamment du contenu, comme une propédeutique à l'enseignement supérieur. La réflexion philosophique ainsi que la préparation à la lecture et à la production d'un texte philosophique dans l'enseignement secondaire, en particulier au 3^e degré, favorise l'apprentissage des étudiants qui entament le cursus tertiaire. L'enseignement supérieur, en effet, a tendance à considérer comme acquises les compétences au questionnement (et à la recherche), à la réflexion, à l'analyse et à la synthèse (qui supposent la conceptualisation, l'abstraction et la formalisation) et à une approche « critique » et épistémologique dans toutes les disciplines.

D'un point de vue prospectif, l'Espagne envisage de développer l'enseignement philosophique dans le but explicite de préparer ses étudiants à l'enseignement tertiaire (1).

Notons cependant, en sachant ce que nous savons maintenant grâce aux recherches des sciences de l'éducation, que l'introduction de la philosophie au 3^e degré du secondaire ne serait pas à elle seule suffisante à développer ces compétences chez tous les élèves si celles-ci n'étaient pas « apprises » tout au long de la scolarité obligatoire. On répète souvent à juste titre que l'enseignement préscolaire et primaire est fondamental, sans toujours en tirer toutes les conclusions qui s'imposent. En l'occurrence ici, celle de mieux former aux compétences à questionner, conceptualiser, réfléchir et juger dès le plus jeune âge en tenant compte de la maturation cognitive et affective des enfants.

Signalons à cet égard que des expériences de « philosophie pour enfants », initiée par Matthew Lipman, se font ici et là.

— En France, notamment, Anne Lalanne la pratique depuis trois ans sous la forme d'un atelier de philosophie deux fois par mois au cours préparatoire (6 ans) et au cours élémentaire 2 (8 ans) avec le projet de continuer jusqu'à la fin de l'école primaire. En effet, dit-elle : « pourquoi reconnaît-on à l'enfant la capacité de s'adonner très tôt à l'abstraction mathématique et lui refuserait-on celle des idées ? » ; ou encore :

« Doit-on attendre qu'il soit « adulte » pour lui permettre de réfléchir de façon rationnelle aux questions qu'il se pose très jeune ? (2) ».

— Au Québec, une équipe de chercheurs a tenté de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage des mathématiques et des sciences en adaptant la méthode de « philosophie pour enfants ». Cette équipe, interdisciplinaire, composée d'une philosophe de l'éducation (Marie-France Daniel), de deux didacticiens des mathématiques (Louise Lafortune et Richard Pallascio) et d'un professionnel de recherche (Pierre Sykes), a travaillé, de 1993 à 1996, à concevoir et à élaborer un matériel didactique permettant à des élèves de deuxième cycle du primaire et de premier cycle du secondaire de philosopher (au sens lipmanien du terme) en communauté de recherche sur des concepts philosophico-mathématiques et scientifiques ou encore sur des préjugés et des croyances par rapport à ces disciplines (3).

Dans la plupart des pays où existe un cours de philosophie préparatoire à l'enseignement supérieur, celui-ci est cantonné à l'enseignement général.

Dans l'optique du Décret-missions, qui est d'« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale », il faudra préciser si l'objectif en Communauté française est de réserver la philosophie aux élèves de l'enseignement général ou de s'adresser à l'ensemble des élèves.

2.1.4. Harmonisation et traditions nationales ?

Nos enseignements modernes et contemporains sont historiquement des formes sociales construites dans la dynamique culturelle de la Réforme et de la Contre-Réforme. Cette origine n'est pas étrangère à la diversité des traditions nationales. Elle continue notamment à se marquer par le fait que des « cours philosophiques » — en fait des cours d'éducation morale inspirée ou non par une religion — se sont parfois juxtaposés et parfois substitués aux cours de philosophie.

La question qui se pose est de savoir comment reconnaître et assumer cet héritage culturel tout en reconnaissant et assumant les

(1) *La prospective en éducation au sein des États membres de l'Union européenne. Résultats de l'enquête Eurydice*, document de travail préparé par l'unité européenne d'Eurydice pour le Conseil des ministres de l'Éducation du 7 juin 1999 à Luxembourg, p. 28.

(2) Anne Lalanne, « La philosophie à l'école élémentaire : mission impossible ? » dans *Les cahiers pédagogiques*, septembre 2000, n° 386, pp. 27-29.

(3) Ce matériel comprend deux romans philosophiques adaptés à l'âge des jeunes de la fin du primaire et du début du secondaire (*Les Aventures mathématiques de Mathilde et David* et *Rencontre avec le monde des sciences*) et un guide d'accompagnement à l'intention des enseignantes et des enseignants, *Philosophers sur les mathématiques et les sciences*. Ces trois ouvrages ont paru en 1996, au Québec, aux éditions Le Loup de Gouttière.

transformations culturelles contemporaines et, notamment, le fait du pluralisme éthique?

Enfin, l'harmonisation des systèmes éducatifs européens pour l'édification de l'UE constitue aussi une question importante.

2.2. EN BELGIQUE

La Constitution belge prévoit que les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. Ces cours ont été dénommés « cours philosophiques » mais sont en fait des cours de religion ou des cours de morale non confessionnelle.

L'article 24 de la Constitution prévoit :

« §1^{er} [...] 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 choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. »

Une première interprétation de ce prescrit constitutionnel(1) conduit à considérer ces cours comme obligatoires pour les élèves(2).

Toutefois, une autre interprétation est défendue par plusieurs auteurs(3). L'article 24 est muet quant au caractère obligatoire de ces cours pour les élèves et il appartiendrait aux Communautés soit de maintenir ce caractère soit, au contraire, d'admettre des dispenses pour les cours de religion ou de morale non confessionnelle, voire même de rendre ces cours facultatifs.

La Communauté flamande a fait usage de cette interprétation de l'article 24 de la Constitution pour modifier plusieurs dispositions de sa législation scolaire :

— Dans son décret du 25 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental(4), l'article 29

prévoit expressément la possibilité d'obtenir une dispense pour les cours de religion ou de morale offerts. Ce même décret supprime expressément l'article 8 du Pacte scolaire.

— Une possibilité identique est prévue pour l'enseignement secondaire par un arrêté du Gouvernement flamand du 13 mars 1991(5).

En Communauté française en revanche, le caractère obligatoire de ces cours reste d'actualité. En effet, l'article 8 du Pacte scolaire(6) est toujours en vigueur pour la Communauté française. Il prévoit :

« Dans les établissements officiels ainsi que dans les établissements pluralistes d'enseignement primaire et secondaire de plein exercice, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion et deux heures de morale.

Dans les établissements libres subventionnés se réclamant d'un caractère confessionnel, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de la religion correspondant au caractère de l'enseignement. [...]

Le chef de famille, le tuteur ou la personne à qui est confiée la garde de l'enfant est tenu, lors de la première inscription d'un enfant, de choisir pour celui-ci, par déclaration signée, le cours de religion ou le cours de morale [...] ».

Ce caractère obligatoire se retrouve également à l'article 5, alinéa 2, du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté :

« [...] Ils (les cours de religions reconnues et de morale) sont offerts au libre choix des parents ou des étudiants. Leur fréquentation est obligatoire (7). »

Des cours dénommés « cours philosophiques »

Notons que l'intitulé « morale non confessionnelle » exclut que la morale qui en fait l'objet soit rattachée à une confession.

En Communauté française, nous avons pris l'habitude de désigner ces cours de religion et de morale non confessionnelle sous l'expression « cours philosophiques ». Or, si l'on peut concevoir en matière d'éducation morale (religieuse ou non) des aspects philosophiques, comme la question du sens de l'existence par exemple, on

(1) *Doc. Parl.*, Chambre, 10/17 — 455/4 — 1988, p. 26.

(2) L'obligation pour les Communautés d'offrir le choix de ces cours n'est pas remise en cause.

(3) Voir notamment D. Déom, « La neutralité de l'enseignement des communautés et le choix entre les cours de religion et le cours de morale non confessionnelle », dans *Quels droits dans l'enseignement? Enseignants, parents, élèves*. Acte du colloque des 13 et 14 mai 1993, éd. La Charte, Faculté de droit de Namur, 1994.

(4) *Moniteur belge* du 17 avril 1997.

(5) *Moniteur belge* du 17 mai 1991. Sur l'évolution de la situation en Flandre sur ce sujet voir A. Overbeek, « Droit à la dispense de choix en matière d'enseignement philosophique proposé dans les écoles publiques », *T.O.R.B.*, 1999-2000/4, p. 249.

(6) Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, *Moniteur belge* du 19 juin 1959.

(7) *Moniteur belge* du 18 juin 1994.

ne peut confondre religion et philosophie, ni d'ailleurs « sciences religieuses » et « philosophie » qui font l'objet de programmes d'études séparés dans l'enseignement universitaire. En matière de vérité, les religions reconnues se réfèrent à une vérité révélée tandis que la philosophie étudie les conditions d'une vérité possible. Dans les religions chrétiennes, en matière de moralité, le Christ constitue l'exemple du jugement et de l'action moraux alors que la philosophie morale entend démontrer le bien-fondé des jugements et actions moraux, selon des critères de cohérence interne. Ce qui n'empêche pas chrétiens et non chrétiens de partager bien des valeurs morales et de respecter un grand nombre de normes morales communes.

Il ne s'agit pas d'opposer religion, morale et philosophie, encore moins de les hiérarchiser, mais de ne pas confondre leurs objectifs d'apprentissage.

2.2.1. Enseignement de la philosophie en Communauté flamande

Dans l'enseignement primaire

Il y a peu de philosophie de façon organisée à l'école primaire: elle est enseignée par exemple dans les écoles dites de méthode (les écoles Freinet de la ville de Gand notamment).

On y pratique assez souvent la philosophie pour enfants [approche Lipman(1) ou sa variante hollandaise, approche Heesen], et cela dans le cadre des cours de langue maternelle. De nombreux enseignants à l'école primaire ont suivi des séminaires de philosophie pour enfants, mais ils la pratiquent dans leurs cours à titre individuel, sans support pédagogique spécifique.

Dans l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement général, il y a un cours dénommé « *Wijzgerige stromingen* » (courants philosophiques) depuis 1989. Dans l'enseignement secondaire libre confessionnel, les élèves de 5^e et 6^e années de l'option « *Menswetenschappen* » (sciences de l'homme) peuvent choisir ce cours (à côté d'autres options) à raison d'une heure/semaine chaque année(2).

Dans l'enseignement public, les directions d'école peuvent choisir d'organiser ou non ce cours (à l'intérieur de l'option « *Menswetenschappen* »).

(1) Voir plus loin.

(2) Pour l'enseignement libre, la référence du programme de 1992 est: D/1992/0279/112. Pour l'enseignement de la Communauté, la référence est: 97 203.

schappen» au 3^e degré) à côté d'autres cours comme: anglais joint à un cours de français, informatique et mathématiques.

Le programme diffère selon le réseau d'enseignement, mais dans les deux cas, l'accent est mis sur l'approche thématique plutôt qu'historique.

En principe, les titulaires des cours de philosophie doivent disposer d'un diplôme de licencié en philosophie et d'un diplôme pédagogique (par exemple: agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur). En pratique, les directeurs utilisent souvent la possibilité de nommer un candidat disposant d'un diplôme jugé « suffisant ».

Quelques écoles organisent des cours de philosophie hors du programme commun dans le troisième degré du secondaire. Ces cours sont donnés par les agrégés en sciences morales ou en sciences religieuses (diplôme de base plus diplôme pédagogique).

Dans l'enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur hors universitaire, il y a des cours d'introduction à la philosophie ou des cours comme, par exemple, éthique médicale, philosophie sociale, introduction à (l'histoire de) la philosophie, etc.

Trois universités offrent des programmes complets (candidature et licence) de philosophie (Gand, Bruxelles, Louvain). L'organisation prochaine d'une seule université d'Anvers (intégrant RUCA, UIA et UFSIA) laisse supposer que celle-ci sera aussi autorisée à organiser un programme complet de philosophie, mais pour le moment seule la faculté catholique de Saint-Ignace (UFSIA) offre un programme de candidatures.

2.2.2. En Communauté française

2.2.2.1. Préliminaires

2.2.2.1.1. L'enseignement du réseau de la Communauté française est neutre en un sens qui ne supprime pas la question du jugement éthique et politique. Dans le Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française(3):

a) le pluralisme éthique est reconnu (article 1^{er});

b) en respectant la liberté de conscience des élèves (article 2);

c) tout en recommandant d'exercer leur esprit critique (article 3).

(3) *Moniteur belge* du 18 juin 1994.

La déclaration gouvernementale communautaire prévoit d'étendre ce principe à toutes les écoles organisées par les pouvoirs publics :

«Le Gouvernement étendra le principe de neutralité à l'ensemble des écoles organisées par les pouvoirs publics. Un décret précisera à quelle forme de neutralité les pouvoirs publics sont tenus de répondre lorsqu'ils sont Pouvoir Organisateur d'enseignement. Les normes proposées traduiront l'esprit d'unanimité qui a guidé le législateur lors de l'examen du décret du 31 mars 1994. Le Gouvernement s'inspirera des conclusions auxquelles le groupe de travail « Article 24 » a abouti sur ce point au cours de la précédente législature.»

2.2.2.1.2. Grosso modo, il n'y a pas de « cours de philosophie » dans l'enseignement en Communauté française. C'est devant ce constat que le ministre Yvan Ylief, alors ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique, avait installé, le 23 octobre 1991, une commission chargée « d'étudier la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire et de formuler des propositions concrètes à ce sujet ». Cette commission a rendu son rapport le 26 novembre 1992 sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant à propos de l'état du débat en Communauté française.

Le fait qu'il n'y ait pas de cours de philosophie n'exclut pas que certaines disciplines se donnent pour objectifs pédagogiques l'acquisition de l'une ou l'autre des compétences que permet d'acquérir la formation philosophique, comme nous l'avons vu au premier chapitre.

Chaque discipline peut d'ailleurs utiliser des supports faisant référence à des questions, des textes ou des auteurs philosophiques.

Sous ces réserves, nous présentons maintenant le contenu des cours dits philosophiques.

2.2.2.1.3. Nous recourons, pour ce faire, aux résumés des programmes. En effet, depuis la première grande scolarisation massive (XVI^e-XVII^e siècles), la seule manière de planifier la formation, indépendamment de la personne des maîtres et des élèves, fut le recours au programme. Celui-ci est codifié de telle manière que chacun puisse en principe se représenter le cours qui est donné : il est à ce titre la base objective sur laquelle nous fonder pour présenter ce qui se fait ou devrait se faire dans les classes.

Deux remarques relativisent cette objectivité : d'une part, en Communauté française, le législateur a souhaité que les programmes soient revus en fonction des socles de compétences, ce qui n'est pas encore le cas de tous les programmes dont certains sont toujours en phase d'élaboration ou d'expérimentation; d'autre

part, les sociologues et les historiens de l'éducation sont bien placés pour savoir qu'il y a toujours une distorsion entre le programme et la pratique effective sur le terrain liée à l'interprétation du programme et à la personnalité des maîtres. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous mentionnons, à la suite de l'analyse des programmes, quelques pratiques significatives.

Il ne nous a pas été possible d'inventorier tous les programmes et certains sont tout simplement inexistant (le programme de religion musulmane ou orthodoxe, par exemple).

Dans la présentation des programmes ci-dessous, le lecteur aura ces réserves à l'esprit (1).

2.2.2.2. Analyse des programmes

2.2.2.2.1. Enseignement primaire

2.2.2.2.1.1. Le programme de religion catholique

Ce programme est le même dans tous les réseaux (2).

Le cours de religion catholique à l'école fondamentale vise, de l'avis de ses concepteurs, à permettre à « l'enfant de découvrir que la dimension religieuse et la foi chrétienne contribuent à l'édification de la personnalité » (p. 13). Cette foi n'est ni présupposée ni imposée.

Le cours de religion catholique remplira trois fonctions essentielles : la fonction catéchique, la fonction d'éveil et d'évangélisation et l'enrichissement culturel. Il veut faire acquérir quatre compétences spécifiques :

- Pratiquer les écritures;
- Comprendre et exprimer la foi de l'Église;
- Comprendre et exprimer les diverses composantes de la foi et de la vie chrétienne;
- S'initier à un agir chrétien responsable.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant peut rencontrer ces objectifs selon différentes programmations, dont les plus répandues sont actuellement :

- Champs de grâce :
 - « Il a bien fait toutes choses » (1^e)
 - « Tu es mon fils bien-aimé » (2^e)

(1) On pourra consulter l'ensemble des programmes de l'enseignement de la Communauté toujours en vigueur sur le site : www.restode.cfwb.be/pedag/index.htm.

(2) Référence D/1995/7362/5.

- « Qui est le plus grand » (3^e)
- « Le règne de Dieu est proche » (4^e)
- « Explorer la Bible, les prophéties, l'agir chrétien » (5^e)
 - « L'Eglise comme communauté de foi: Les Actes des Apôtres, les épîtres de Paul, l'Apocalypse: (6^e) »
- Effata
- « Pour trouver Dieu » (1^e)
- « Vers l'Eucharistie » (2^e)
- « Regard nouveau » (3^e)
- « Regard nouveau » (4^e)
- « Choisir (5^e)
- « Devenir » (6^e).

2.2.2.2.1.2. Le programme de morale non confessionnelle

Le programme de morale non confessionnelle date de 1982 (1). Il est organisé selon deux grands axes-matières :

Vers une personnalité autonome et Pour une société humaniste.

Chacun de ces axes est subdivisé selon des compétences à atteindre. En regard de celles-ci figure à quel cycle (1^{er}, 2^e, 3^e) il est contre-indiqué, souhaitable ou nécessaire de les prendre comme objectifs pédagogiques.

I. Vers une personnalité autonome

1. L'enfant sera capable de faire preuve de dignité personnelle

- 1.1. Par la connaissance et le respect de soi.
- 1.2. Par la maîtrise de soi.
- 1.3. Par un comportement responsable.
- 1.4. Par le désir de se perfectionner.
- 1.5. Par l'utilisation rationnelle du temps.
- 1.6. Par la sensibilité.

2. L'enfant sera capable de faire preuve de persévérance

2.1. Par un effort continu [dans le jeu et dans le travail, dans les relations interpersonnelles (parents, frères, sœurs, camarades, professeurs, étrangers, ...)].

2.2. Par la distinction de la persévérance de l'entêtement.

2.3. Par l'exécution des bonnes résolutions.

3. L'enfant sera capable de faire preuve de prudence

3.1. Par une réserve vis-à-vis de l'inconnu.

3.2. Par l'apprentissage et le respect des consignes.

4. L'enfant sera capable de faire preuve de prévoyance

4.1. Par la réflexion.

5. L'enfant sera capable de faire preuve d'esprit d'économie

5.1. Par le respect de ses objets personnels.

5.2. Par la chasse au gaspillage.

6. L'enfant sera capable de faire preuve de générosité

6.1. Par le partage, l'échange des biens personnels.

6.2. Par l'orientation vers les gestes susceptibles de soulager la misère et la douleur.

7. L'enfant sera capable de faire preuve d'honnêteté

7.1. Par le respect de la vérité.

7.2. Par le refus de mentir, de tricher.

8. L'enfant sera capable de faire preuve d'intérêt pour son environnement

8.1. En comprenant que la survie dépend de la sauvegarde du milieu

8.2. En agissant pour sauvegarder la nature.

8.3. En comprenant que l'art contribue à une certaine qualité de vie.

II. Pour une société humaniste

1. L'enfant sera capable de témoigner du respect

1.1. Aux personnes et aux droits des autres.

Par ses paroles

Par ses actes

Par l'attention portée aux paroles, aux actes de l'autre.

1.2. Aux animaux et aux plantes.

Par la prise de conscience des rapports unissant les êtres vivants.

Par son attitude responsable

2. L'enfant sera capable de communiquer des idées (à l'école, dans un groupe, à la maison, dans un lieu public)

2.1. Par l'apprentissage des techniques relationnelles.

(1) Référence 512/14

3. L'enfant sera capable de pratiquer l'esprit d'équipe (à l'école, à la maison, dans la société)

3.1. Par sa contribution personnelle; par sa collaboration active.

3.2. Par sa prise de responsabilités.

4. L'enfant sera capable de manifester de l'affection (camaraderie, amitié, amour) (aux parents, aux frères et sœurs, aux autres personnes, aux camarades, garçons ou filles).

Par des paroles

Par des attitudes.

Par des actions.

5. L'enfant sera capable de faire preuve de tolérance (en famille, à l'école, durant les activités).

Par ses paroles.

Par ses attitudes.

Par ses actions.

6. L'enfant sera capable de s'intéresser aux progrès accomplis ou en voie d'accomplissement

6.1. Par le désir de s'informer, de connaître.

6.2. Par le respect des personnes ou des organismes qui œuvrent pour le progrès.

6.3. Par l'analyse critique des résultats.

6.4. Par la lutte pour le maintien des aspects positifs de ces progrès.

7. L'enfant sera capable de percevoir, comprendre et accepter l'interdépendance des êtres

7.1. Par son organisation et son adaptation.

7.2. Par l'acceptation de sa remise en question éventuelle.

8. L'enfant sera capable de vivre avec les autres

8.1. Par la participation à la vie en groupe et la compréhension de la nécessité des règles de vie.

8.2. Par la prise de conscience de sa responsabilité et de celle des autres.

2.2.2.2.2. Enseignement secondaire

2.2.2.2.2.1. Programme de religion protestante

Le programme de religion protestante(1) définit les objectifs généraux de ce cours. Du point de vue des savoirs, il vise à faire acquérir les connaissances essentielles de l'histoire biblique, des grandes étapes de l'histoire du christianisme; l'analyse du phénomène religieux. Du point de vue du sens, il cherche à faire saisir la signification du message biblique. Du point de vue moral, il invite les élèves au jugement et à l'action personnelle, libre et responsable.

Sur le plan pédagogique, ces objectifs seront notamment rencontrés par des « analyses de plus en plus poussées de textes de l'Ancien Testament et du Nouveau Testament », par la confrontation « des textes et des thèmes bibliques avec des données littéraires et philosophiques marquant la pensée contemporaine » et par l'entraînement de l'élève à la réflexion sur sa vie dans la foi(2). En particulier pour notre propos, le programme de 3^e propose les recherches d'une « harmonie entre la foi et la raison » (Thomas d'Aquin)(3), en 5^e la « critique des philosophes » (Jean Astruc)(4) tandis que le programme de 6^e propose en option une liste de courants de la philosophie occidentale (L'idéalisme platonicien et hégélien; le matérialisme; le rationalisme; l'empirisme; le positivisme; les existentialismes; le personnalisme).

2.2.2.2.2.2. Programme de morale non confessionnelle

1) Dans les 1^{er} et 2^e degrés du secondaire(5)

Le programme, à la page 21 est entré dans sa phase expérimentale en septembre 2000 et serait rendu obligatoire en septembre 2001(6).

(1) Référence n° 7/5410.

(2) Page 2.

(3) Page 8.

(4) Page 12.

(5) Pour le programme complet: www.multimania.com/cybermorale (voir note suivante).

(6) A ce moment-là, le programme de 1976 sera abrogé et le nouveau sera disponible sur le site internet de la Communauté française.

Degré d'observation : programme de la première année (1^{re})

Module 1	Module 2	Module 3
S'ouvrir S'enrichir	Apprendre Comprendre Raisonner	Changer Douter Choisir
Se situer par rapport à soi, par rapport à la société	Vivre pour apprendre et apprendre pour vivre	Une morale du doute et du choix

Degré d'observation : programme de la deuxième année (2^e)

Module 1	Module 2	Module 3
S'assumer Devenir soi-même	Choisir Etre soi-même	S'engager Agir pour défendre la dignité humaine

Degré d'orientation : programme de la première année (3^e)

Module 1	Module 2	Module 3
L'altérité, l'intimité et l'interdit Reliance Je prends conscience de mes cercles d'intimité, de ce qui me relie aux autres et des interdits qui me sont faits ou que je formule	La cité et la loi Politique Je prends conscience, je me situe, je m'engage au niveau de la cité	L'Humanité et les droits de l'Homme Ethique Je prends conscience de ma responsabilité au niveau de l'Humanité et des droits de l'Homme

Degré d'orientation : programme de la deuxième année (4^e)

C'est quoi être un homme?

Module 1	Module 2	Module 3
De l'animal à l'homme	De l'homme à l'autre	L'étonnement d'être au monde

2) dans le 3^e degré du secondaire

Dans la mesure où les propositions de la Commission chargée « d'étudier la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire et de formuler des propositions concrètes à ce

sujet », dans son rapport du 26 novembre 1992, étaient restées sans suite, l'idée est née d'introduire « des notions de philosophie dans le programme du cours de morale non confessionnelle du 3^o degré secondaire ». Le ministre de l'Education et de l'Audiovisuel, Philippe Mahoux, a installé la Commission chargée

d'étudier cette introduction le 11 janvier 1995 sous la présidence de Jacques Sojcher.

Des travaux de cette commission est né l'actuel Programme du cours de morale pour le 3^e degré de l'enseignement de transition, de qualification et de l'enseignement professionnel de la Communauté française (1997) (1). Il est articulé autour de quatre problématiques philosophiques réparties en « modules » sur deux années :

Suis-je seul au monde ? (module 5^e/1)

1. Questionner, à partir de situations-problèmes, l'identité personnelle sous l'angle d'une tension philosophique entre :

- Singularité
- Universalité

et du jugement moral et de l'implication personnelle :

- Autonomie
- Authenticité
- Communication instrumentalisation

2. Etablir un bilan personnel qui intègre ces différents concepts.

Dans quelle société je veux vivre ? (module 5^e/2)

1. Questionner à partir de situations-problèmes, dans leurs dimensions locale, nationale ou internationale :

- Le politique
- La démocratie, ses dérives et ses détracteurs
- La légitimité du pouvoir politique
- La citoyenneté : droits et devoirs
- La justice
- Les doctrines politiques
- Nationalisme et cosmopolitisme
- Guerre et paix

2. Etablir un bilan personnel qui intègre ces différents concepts.

Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? (module 6^e/1)

1. Questionner, à partir de situations-problèmes :

- Les évidences et préjugés
- Les contraires de la vérité

- Les fondements de la vérité
- La recherche de la vérité
- Les types de vérité
- La prétention à la vérité et ses limites

2. Etablir un bilan personnel qui intègre ces différents concepts.

Quel sens je donne à ma vie ? (module 6^e/2)

1. Sensibiliser, à partir de situations-problèmes, au questionnement concernant :

- I. La vie a-t-elle un sens ?
 - Le sens et le non sens
 - La transcendance et la finitude
 - Le bonheur et la souffrance
 - L'éthique.

II. Donner sens à ma vie, comment ?

— Le sujet comme créateur de sens et de valeurs

— La liberté, la responsabilité et l'engagement.

2. Etablir un bilan personnel qui intègre ces différents concepts.

La philosophie n'est pas entendue dans le programme comme une fin en soi, qui négligerait, par exemple, les autres approches d'éducation morale. Le but du programme est d'introduire des notions de philosophie à l'intérieur et au service de l'éducation morale qui reste la fin. Le recours plus systématique à la réflexion et à la conceptualisation a pour objectif de « développer une morale autonome » et de « chercher à la fonder par une interrogation, une discussion et un choix responsable des normes et des valeurs ».

— Cinq objectifs fondamentaux sont visés : 1^o favoriser une disponibilité à l'étonnement (notamment en renvoyant toute construction intellectuelle à l'épreuve de la réalité elle-même), 2^o une aptitude à la décentration notamment par le doute et le questionnement et en se situant dans le temps (conscience de son appartenance à l'histoire) et dans l'espace (conscience de son appartenance à une culture parmi d'autres) par l'accès à des traditions philosophiques, 3^o une ouverture à la réflexion (notamment par une initiation à une grammaire de la pensée), 4^o une approche critique et constructive des savoirs, des normes et des valeurs (notamment en développant une réflexion critique sur les savoirs et sur l'enseignement et une morale autonome) et 5^o une interrogation sur le sens de la vie (notamment en rencontrant les interrogations existentielles des élèves et en les initiant aux grandes questions métaphysiques).

(1) Pour le programme complet : www.multimania.com/cybermorale, Cybermorale — Local 507 (programmes). L'ancien programme de morale non confessionnelle de 1976 ne sera abrogé que lorsque le nouveau programme des 1^{er} et 2^e degrés entrera en vigueur après la phase expérimentale.

Le programme vise à la maîtrise progressive de compétences transversales essentielles comme, par exemple :

— Problématiser (interroger, questionner les fondements, formuler des problèmes, apprendre le doute, le soupçon; passer d'une affirmation à un questionnement sur sa légitimité, formuler une question dont l'énoncé laisse entrevoir de multiples pistes de recherche).

— Réfléchir et donc conceptualiser.

Il n'y a pas de réflexion philosophique, ni même de réflexion au sens strict, sans conceptualisation. Comme le souligne Michel Tozzi cité dans le programme :

« Pour pouvoir penser, nous avons ainsi besoin de concepts, c'est-à-dire de mots dont le sens est suffisamment élucidé pour que leur mise en relation fasse nettement apparaître un problème. Philosophier, c'est donc conceptualiser, c'est-à-dire faire émerger ou construire le sens de notions (la politique, la religion, le bonheur) qui, d'idées vagues, deviennent des concepts définis qui sont à la fois l'objet et les outils de la pensée (1). »

Les arborescences du programme indiquent l'une des manières de construire des concepts. Pour chacun des modules, des concepts clefs ont été préalablement définis parmi une liste plus large qui figure dans la première colonne.

La colonne 2 suggère une liste de problématiques philosophiques permettant de questionner et réfléchir tandis que la colonne 3 présente une série de questions et thèmes qui sont suggérés pour permettre de passer de la réflexion au jugement pratique.

Un exemple parmi des centaines d'autres pour illustrer la structure du programme (2) : le concept de justice (1) — qu'est-ce qu'une société juste ? (2) — A chacun selon son dû ? ses mérites ? ses besoins ? ... (3).

2.2.2.2.3. Le programme de religion catholique

Le programme de religion catholique commun à tous les réseaux (3) invite les ensei-

(1) Michel Tozzi, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Evo/Chronique sociale*, 1996, p. 71.

(2) Les modules 5.1., 5.2. et 6.1. ont été entièrement déployés (préparations de leçon et cahier de l'élève) dans trois livres : Luc Matelart, *Suis-je seul au monde ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie, 1997; Claudine Leleux, *Dans quelle société je veux vivre ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie, 1998; Claudine Leleux, *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie, 1997.

(3) Référence sur le site internet de la CF : 315/55.

gnants à l'inscrire en phase avec le développement psychologique du jeune. Outre les « orientations catéchétiques » :

Thèmes du cours au premier degré :

— L'accueil, l'exploration du milieu, la créativité, la solidarité, la relation aux structures existantes;

— Le « passage », la découverte de moi, l'apprentissage de la gratuité, l'aspiration à la liberté, l'interrogation sur la sexualité.

Thèmes du cours au deuxième degré :

— La croissance de la personne par les relations (l'existence corporelle, l'action, les relations, l'intériorité, l'expérience de l'échec et du péché);

— Le sens de la vie (chez les jeunes, le sens chrétien de l'existence).

Thèmes du cours au troisième degré :

— Les relations de personne en personne;

— Vivre en société;

— Vivre en Eglise;

— Croire en l'Eglise aujourd'hui.

Ce programme est actuellement en cours de réforme. Le souhait de ses concepteurs est de le terminer en juin 2001 et de l'expérimenter deux ans.

2.2.2.2.3. Enseignement supérieur

Les universités

La philosophie est enseignée, comme spécialité, en premier cycle à l'UCL, à l'ULB, à l'ULg, aux FUNDP et aux FUSL; en second cycle, à l'UCL, à l'ULB et à l'ULg. La philosophie est également présente dans les autres facultés, soit comme cours obligatoire, soit comme cours à option : en Sciences, en Agronomie, en Psychologie, en Droit, en Médecine... Ce qui ne signifie pas bien sûr que tous les étudiants suivent, à l'université, au moins un cours de philosophie. Pour définir la proportion des diplômés ayant suivi au moins un cours de philosophie, il faudrait se livrer non seulement à une étude approfondie de tous les programmes, mais également à une recherche sur l'ensemble des trajectoires universitaires.

Les Hautes Ecoles

Dans la catégorie pédagogique, les cours de philosophie font partie de la formation générale obligatoire pour tous les étudiants. Leur volume peut varier d'une école à l'autre puisque c'est le

total du nombre d'heures de formation générale comprenant « les approches philosophique, éthique, institutionnelle, socioculturelle et communicationnelle, en ce compris l'éducation aux médias et la maîtrise de la langue orale et écrite » qui est fixé (195 h pour l'ensemble de la formation). Le projet de décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents prévoit un cours hebdomadaire de « philosophie et d'histoire des religions ».

La philosophie est également présente dans d'autres catégories, notamment dans les catégories Sociale (types long et court) et Traduction-interprétation (type long).

2.2.2.3. La « philosophie pour enfants »

« L'enfant n'est pas un vase qu'on remplit,
mais un feu qu'on allume. »
Montaigne (1)

Le principe

La philosophie pour enfants se développe, depuis trente ans, autour des travaux de Matthew Lipman (2) philosophe et pédagogue, directeur de HAPC (*institut for the Advancement for the Philosophy for Children*), à l'Université Montclair au New Jersey. Selon lui, la philosophie n'est pas d'abord spéculation obscure ou érudition pointue; c'est surtout une méthode de pensée, de réflexion, un instrument d'autonomie. Cela signifie qu'il ne faut pas considérer la philosophie comme le couronnement des études générales, mais comme un instrument de perfectionnement de la pensée accessible à tous, et dès le plus jeune âge. Apprendre à penser développe chez l'enfant le goût du savoir, la curiosité, et les procédures nécessaires aux autres apprentissages (par exemple les sciences ou les mathématiques). Plus cette pratique est précoce, plus elle sera féconde. Elle développe l'esprit critique, la capacité d'autonomie, la tolérance.

La méthode de Lipman permet aux enfants de construire quatre types de compétences (3) :

— les compétences logiques (conceptualiser, problématiser, argumenter);

— les compétences éthiques (poser des jugements de valeur, moraux, éthiques);

— les compétences esthétiques (connaître le Beau);

— des compétences socio-affectives (vivre avec les autres).

Structure et raison d'être des programmes de philosophie pour enfants (*)

Année d'enseignement	Programme philo. enf.	Apitudes privilégiées
6	Harry	Déduction immédiate Déduction symétrique et transitive Formulation Généralisation Syllogisme catégorique
5		Syllogisme hypothétique
4	Kio et Gus	Explication Conceptualisation Classification Explication par l'exemple Relation entre le tout et les parties Relation entre les fins et les moyens Détection de l'ambiguïté et de l'imprécision
3		Pixie Sériation Similitudes, métaphores, analogies Elaboration de concepts
2	Elfie	Comparer Distinguer Relier Formuler des questions Fournir des explications
1		Conte des histoires

(*) Matthew Lipman, *Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie*, in OCDE, *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, 1993, tableau 8. 1., p. 148.

Le travail philosophique des enfants s'effectue en communauté de recherche: des procédures de recherche en commun pour apprendre à poser des questions et construire ensemble une réponse. Le travail commence par la lecture d'un « roman philosophique », des histoires d'enfants qui découvrent comment raisonner plus efficacement et comment appliquer leur raisonnement aux situations vécues.

A partir de l'histoire, le questionnement, la discussion et le dialogue s'engagent :

« Beaucoup de questions problématiques sont rencontrées et examinées. Les élèves délibèrent entre eux, et ce procédé de réflexion est alors intériorisé par chacun d'eux; ils deviennent plus réfléchis et commencent à penser par eux-mêmes. Ces discussions en classe suscitent une manière de penser habile et réfléchie, qui utilise des critères pertinents, qui est auto-correctrice et qui est sensible au contexte. Ce

(1) Cité par Marcel Voisin, « Enjeux de la philosophie dans la vie éducative de demain », dans *Bulletin d'information du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces*, n° 4, mars-avril 2000, p. 2.

(2) Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Temple University press, 1988. *Thinking in Education*, traduit en français par N. Decostre sous le titre *À l'école de la pensée*, De Boeck, 1995.

(3) D'après Hélène Schidlowsky, « Être citoyen aujourd'hui », in Michel Bastien et Hervé Broquet (eds), *Éducation démocratique, éducation à la démocratie*, Bruxelles, EVO, 1999.

n'est pas n'importe quelle manière de penser : c'est une pensée critique. Le dialogue en classe est une chose à laquelle les enfants ne résistent pas : ils ne peuvent s'empêcher de s'y joindre et de contribuer à la discussion par leurs propres réflexions. De cette façon, l'habileté cognitive est acquise naturellement, et dans le contexte, plutôt que par des exercices isolés (1). »

La méthode

Pour Lipman, la transformation d'une classe en communauté de recherche s'effectue en cinq étapes (2) :

1. Référentiel commun : un épisode d'un roman philosophique

Lecture orale, à tour de rôle, d'un épisode d'un roman philosophique, qui est le support écrit, le référentiel commun du groupe de recherche. Les romans philosophiques, écrits par Lipman à des fins didactiques, mettent en scène des enfants qui s'engagent dans une réelle discussion philosophique et qui découvrent des concepts philosophiques.

2. Ordre du jour : topographie des problématiques à discuter

L'enseignant invite les enfants à poser des questions à propos du roman. Ensuite, à partir de toutes les questions, les enfants, avec l'aide de l'enseignant, établissent un ordre du jour afin de discuter les différents sujets proposés. L'établissement de cet ordre du jour nécessite souvent une topographie des problématiques soulevées et des opérations de regroupement pour tenter de saisir les relations entre les différentes questions. C'est aussi le moment au cours duquel l'enseignant décele les besoins cognitifs des élèves. Trois temps forts donc : questionner, problématiser et établir des priorités de la discussion.

3. Discussion dialoguée : renforcement de la communauté de recherche

Il s'agit de soumettre les sujets choisis à une discussion visant la formulation de jugements rationnels et argumentés. L'enseignant est le garant de la discussion et de son déroulement : il veille à l'instauration d'un réel dialogue, d'une réelle coopération.

4. Intervention formative de l'enseignant : exercice et/ou plan de discussion du guide pédagogique

L'enseignant contribue à structurer la discussion ; le processus doit renforcer les habiletés

cognitives des élèves et leur permettre d'intérioriser les outils cognitifs rencontrés.

5. Approfondissement et/ou action

Les programmes de philosophie pour enfants ont l'ambition d'affiner les capacités linguistiques, logiques et cognitives de l'enfant. Mais ils visent aussi à créer les conditions d'une éducation à la démocratie :

« Une telle pensée, bien entraînée, doit abolir l'argument d'autorité comme les blocages affectifs, dépasser la vanité personnelle, reconnaître la part de vérité que contient l'opinion d'autrui, rompre avec l'idée de Vérité absolue et donc ouvrir à un véritable débat démocratique autant qu'à la détermination de construire socialement et politiquement les conditions de la libération de la pensée, c'est-à-dire un cadre de vie réellement démocratique (3). »

Pour Marie-Pierre Grosjean (4), l'éducation à la citoyenneté implique non seulement un enseignement de l'Histoire et des institutions, mais aussi le développement de la pensée, pour s'exercer à penser en citoyen. Le programme de philosophie pour enfants fournit des outils essentiels à une éducation à la citoyenneté, parce qu'il offre des ressources en termes de critères de rationalité et de processus dialogiques. La pratique de la communauté de recherche transforme la classe en espace de citoyenneté parce qu'elle implique l'écoute, la confrontation, le dialogue, la coopération.

Plusieurs experts réunis en 1998 par l'UNESCO à Paris insistent également sur le lien entre la philosophie pour enfants et la démocratie :

« In the case of intercultural exchange, philosophical discussion helps to develop attitudes of openness to unfamiliar ways and ideas, respect for conflicting points of view, ability to view conflict and opposition as a means to acquire new perceptions and to deepen understanding through self-correcting thinking. [...] Children and adults who engage this kind of philosophical dialogue create an atmosphere in which fear, blame and judgemental attitudes give way to mutual trust and confidence (5). »

Les pratiques et les outils

Le programme de philosophie pour enfants est appliqué aux États-Unis, en Amérique

(1) Michel Sasseville, *Présentation du programme de philosophie pour enfants*, Université de Laval, Québec.

(2) D'après Marie-Pierre Grosjean, « Instauration des espaces de citoyenneté » dans *Bulletin d'information du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces*, n° 4, mars-avril 2000, pp. 5-24.

(3) Marcel Voisin, *op. cit.*, pp. 2-3.

(4) Marie-Pierre Grosjean, *op. cit.*

(5) Propos attribués à MME Camby, in *La Philosophie pour les enfants*, rapport de la réunion d'experts des 26 et 27 mars 1998 à Paris, UNESCO, Division de la Philosophie et de l'Éthique, p. 10.

Latine, en Australie, au Québec, et dans de nombreux pays européens dont la Belgique. Un matériel pédagogique important a été expérimenté; il est constitué essentiellement de romans et de guides pédagogiques adaptés à chaque âge (7 programmes, dont plusieurs traduits ou adaptés en français). La méthode a été précisée: le protocole de mise en place de la communauté de recherche. Le programme de philosophie pour enfants se veut accessible à tous les enseignants (et pas uniquement aux diplômés en philosophie), à condition de suivre une formation spécifique. Les pratiques donnent régulièrement lieu à des évaluations publiées notamment dans la revue *Thinking, Journal de philosophie pour enfants*.

En Communauté française, la philosophie pour enfants (ou avec les enfants, comme préfère le dire Hélène Schidlowsky) est pratiquée par plusieurs établissements du réseau officiel subventionné et elle donne lieu à une formation spécifique des enseignants. Par exemple, à Bruxelles (ville), des formations à la philosophie pour enfants sont organisées depuis 1994 à destination des enseignants du fondamental et du secondaire. Au début, elles ont surtout été suivies par des professeurs de morale, mais progressivement des enseignants d'autres disciplines sont venus les y rejoindre: latin, grec, géographie, mathématique, ...

Au Lycée Daschbeck, tous les élèves du primaire sont confrontés au programme de philosophie pour enfants. C'est aussi le cas à Anderlecht, où un cours de philosophie pour enfants a été organisé pour tous les élèves de l'école Le Tilleul à raison d'une heure par semaine. Les inspecteurs de morale non confessionnelle de l'enseignement primaire subventionné ont décidé ces dernières années de recycler l'ensemble des maîtres de morale non confessionnelle, avec la collaboration de l'Union des Villes et des Communes, à la philosophie pour enfants selon les méthodes préconisées Matthew Lipman.

La philosophie pour enfants fait parfois partie des cours de formation initiale des maîtres de morale à côté d'autres dispositifs pédagogiques (1).

Nous n'avons pas connaissance d'une pratique de ce programme dans l'enseignement libre; cependant quelques enseignants ont déjà participé à des formations, à titre personnel.

L'ASBL PHARE, centre belge d'analyse, de recherches et d'éducation en philosophie pour enfants, cherche à promouvoir, dès le jeune âge,

l'accès de l'enfant aux formes modernes de la culture par un programme propédeutique de philosophie suivant la méthode de Matthew Lipman. Elle effectue des traductions, des adaptations de romans et de matériel didactique ainsi que des formations continues pour les enseignants.

La philosophie pour enfants en débat

Pour certains philosophes universitaires, il ne s'agit pas là, à proprement parler, de philosophie parce que la familiarisation avec le savoir philosophique n'est pas systématique. Malgré ces réserves, ils jugent souvent «la démarche intéressante».

Des enseignants en formation initiale des maîtres, qui préconisent la méthode, insistent toutefois pour que les enseignants qui la pratiquent en classe veillent à approfondir les questions des enfants et à éviter la dérive de la multiplication d'échanges verbaux sans objectifs pédagogiques.

L'intérêt pour la philosophie pour enfants a été affirmé lors de la réunion d'experts organisée par la Division Philosophie et Éthique de l'UNESCO, les 26 et 27 mars 1998:

«Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin (2).»

Même s'ils ne s'accordent pas tous sur les questions de la méthode (Lipman ou autre méthode?), les experts réunis par l'UNESCO affirment vouloir contribuer à promouvoir un programme d'enseignement de la philosophie pour les enfants. Les participants à la réunion ont adopté les recommandations suivantes:

«Nous reconnaissons et attestons l'importance de la philosophie pour la démocratie.

La manière dont la philosophie devrait être intégrée dans l'enseignement dépend des différentes cultures, des différents systèmes éducatifs et des choix pédagogiques personnels.

(1) Voir par exemple, Claudine Leleux [2000], *Éducation à la citoyenneté. Apprendre des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, coll. «Outils pour enseigner», notamment pp. 70-86, et 140-144.

(2) Yersu Kim, Directeur de la Division de la Philosophie et de l'Éthique dans *La Philosophie pour les enfants*, rapport de la réunion d'experts des 26 et 27 mars 1998 à Paris, UNESCO, Division de la Philosophie et de l'Éthique.

Nous recommandons :

— de rechercher et rassembler l'information sur les groupes et projets d'initiation des enfants à des activités philosophiques existant dans différents pays;

— de rassembler ces éléments afin de les faire connaître et de favoriser l'analyse philosophique et pédagogique de ces expériences;

— de développer des activités philosophiques avec les enfants dès l'école primaire et de solliciter des colloques permettant des confrontations d'expériences et une réflexion philosophique à leur propos;

— d'encourager la présence, le développement et l'extension de la philosophie dans les programmes de l'enseignement secondaire;

— de promouvoir la formation philosophique des enseignants des écoles primaires et secondaires (1). »

2.2.2.4. Quelques pratiques significatives

Les programmes de cours ne rendent que partiellement compte de la réalité de l'enseignement de la philosophie en Communauté française, nous l'avons déjà signalé. Parallèlement à ce survol des programmes, il faudrait également entreprendre une étude des pratiques. Il n'est pas possible ici de donner un relevé complet de ces pratiques, ni de les analyser. On se contentera, à titre d'illustration, de mentionner quelques expériences significatives de formation à la philosophie.

2.2.2.4.1. *Decroly (libre non-confessionnel): histoire des religions et philosophie (dans le cadre du cours de morale)*

Dans le cadre des cours de morale (2 h/semaine) :

— Dans les trois premières années du secondaire, 2 heures sont consacrées à la « morale proprement dite » (vie de la classe, gestion de problèmes, actualités, actions sociales et humanitaires);

— En 4^e, ces deux heures se répartissent comme suit: 1 heure de gestion de la classe et 1 heure d'histoire des religions;

— En 5^e et en 6^e, ces deux heures se répartissent comme suit: 1 heure de gestion de la classe et 1 heure de philosophie (histoire de la philosophie) donnée par des philosophes, ou des licenciés en philosophie et lettres) depuis au moins quinze ans.

Une option philosophie de 2 h/semaine est offerte aux élèves à partir de la 5^e année du secondaire. Ce cours est basé sur un thème, un auteur, un mouvement, ...

2.2.2.4.2. *Mini-séquence sur le monde des idées: ouverture à la philosophie, aux philosophes (6^e aux Ursulines de Mons) (2)*

Démarche concrète

— Situation motivante: texte d'une chanson de la comédie musicale: Notre-Dame de Paris

« Des bateaux sont partis. »

Le texte évoque la découverte du Nouveau monde par une série de références culturelles, artistiques, philosophiques.

— Recherche documentaire des élèves dans une démarche d'élucidation, de compréhension et d'accroissement des connaissances.

— A partir de là, travail de concepts en diachronie (du 14^e au 20^e s.) et en synchronie (à la Renaissance). Humanisme, Renaissance.

— Lecture du roman-essai *Le monde de Sophie* qui retrace l'évolution des courants de pensée de l'Antiquité à nos jours à travers le regard, les préoccupations et les questionnements d'une jeune fille.

« Qu'est-ce que la philosophie ? »

« Présentation de l'histoire des idées »

« En quoi la philosophie concerne-t-elle un jeune d'aujourd'hui ? »

— Extraits des auteurs suivants: Rabelais, Stéphane Zweig.

— Construction progressive de représentations et de sens à propos des valeurs humanistes.

— Glissement vers le dialogue théâtral: composition d'un dialogue entre deux personnages de la Renaissance qui ne se sont jamais rencontrés.

— Analyse d'une pièce de Sartre *Huis-clos* et travail sur l'existentialisme.

— Etude sur l'*Antigone* d'Anouilh.

— Rédaction d'une dissertation sur le thème de la liberté et de l'oppression.

— Le parcours continue et s'achève avec le travail du genre théâtral.

(1) *Op. cit.* p. 16.

(2) Note transmise par Daniel Salomon, directeur diocésain de l'enseignement libre, Hainaut.

2.2.2.4.3. *Des thèmes philosophiques abordés au cours de religion*(1)

Dans un établissement du réseau libre, le cours de religion du troisième degré fait une place explicite à la philosophie. Ce cours de religion est construit autour de quatre axes de formation:

- axe relationnel
- axe ouverture au monde contemporain
- axe philosophique et éthique
- axe religion(s) et foi.

L'axe philosophie et éthique permet d'aborder, en cinquième, les thématiques suivantes:

- le religieux à travers l'art
- pour construire du sens (susciter un questionnement rigoureux pour construire des réponses adaptées)

— thèmes philosophiques au choix (donner un contenu philosophique à des questions posées par les élèves, par exemple à travers des productions personnelles)

- les Chrétiens et l'économie
- enjeux des sciences et du savoir

Et en sixième:

— courants philosophiques modernes et pensée chrétienne (confrontation des systèmes philosophiques des 19^e et 20^e siècles avec la pensée chrétienne)

- souffrance et médecine
- le respect de la vie
- construire du sens
- citoyenneté et démocratie
- liberté et engagement

2.2.2.4.4. *Expériences extra-scolaires: les bibliothèques philosophiques*

L'intérêt pour la philosophie est partagé, en dehors du cadre strictement scolaire, par plusieurs associations qui proposent, occasionnellement, des activités qui mobilisent le savoir ou la démarche philosophique (séminaires, conférences, formations ...). Il y a quelques années, des cafés philosophiques ont vu le jour, en France et en Communauté française de Belgique. L'initiative consiste à organiser une discussion sur un thème déterminé dans un lieu ouvert

et convivial. Jusqu'à présent, ce réseau d'initiatives est resté peu structuré.

Plus récemment, en Communauté française, le ministre Pierre Hazette a mis sur pied et organisé une formule de discussions philosophiques ouverte à un large public: les bibliothèques philosophiques. L'initiative mérite d'être signalée ici, parce que, bien que conçue comme une activité extra-scolaire, elle s'adresse explicitement à un public scolarisé. Il s'agit, à partir d'un échange entre deux philosophes universitaires de sensibilités différentes sur un thème déterminé, d'engager la discussion avec un public n'ayant *a priori* aucune formation philosophique.

L'auditoire est constitué, dans une première période, d'élèves du troisième degré du secondaire; ensuite, des adultes sont invités à les rejoindre. Au cours d'une phase-pilote, 7 rencontres ont été organisées dans des bibliothèques publiques, en Wallonie et à Bruxelles. Elles ont attiré un public de 12 à 45 personnes. Cette opération se déroule sous le parrainage de trois professeurs d'université: Guy Haarscher (ULB), Gabriel Ringlet (UCL) et Edouard Delruelle (ULg).

Le programme 2000-2001 annonce 125 animations à destination des jeunes et du grand public dans 31 bibliothèques de la Communauté française. Les questions abordées touchent à l'esthétique, la philosophie politique, l'éthique, la philosophie des sciences, l'histoire de la philosophie ...

CHAPITRE 3

ETAT DU DEBAT

3.1. A L'ETRANGER

3.1.1. La Déclaration de Paris

La grande enquête de l'Unesco de 1995 (2) se clôture par une Déclaration dans laquelle les participants recommandent d'instaurer ou d'étendre un cours de philosophie: « Nous, participants aux journées internationales d'étude « Philosophie et démocratie dans le monde », organisées par l'UNESCO, qui ont eu lieu à Paris les 15 et 16 février 1995,

Constatons que les problèmes dont traite la philosophie sont ceux de la vie et de l'existence des hommes considérés universellement,

(1) D'après une note transmise par André Moreau, inspecteur général des Jésuites.

(2) Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde*. Une enquête de l'Unesco, Paris, 1995, Livre de Poche/Editions Unesco.

Estimons que la réflexion philosophique peut et doit contribuer à la compréhension et à la conduite des affaires humaines,

Considérons que l'activité philosophique, qui ne soustrait aucune idée à la libre discussion, qui s'efforce de préciser les définitions exactes des notions utilisées, de vérifier la validité des raisonnements, d'examiner avec attention les arguments des autres, permet à chacun d'apprendre à penser par lui-même,

Soulignons que l'enseignement philosophique favorise l'ouverture d'esprit, la responsabilité civique, la compréhension et la tolérance entre les individus et entre les groupes,

Réaffirmons que l'éducation philosophique, en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux diverses formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l'éthique,

Jugeons que le développement de la réflexion philosophique, dans l'enseignement et dans la vie culturelle, contribue de manière importante à la formation des citoyens, en exerçant leur capacité de jugement, élément fondamental de toute démocratie.

C'est pourquoi, en nous engageant à faire tout ce qui est en notre pouvoir, dans nos institutions et nos pays respectifs, pour réaliser ces objectifs, nous déclarons que :

Une activité philosophique libre doit être partout garantie, sous toutes les formes et dans tous les lieux où elle peut s'exercer, à tous les individus;

L'enseignement philosophique doit être préservé ou étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore, et nommé explicitement « philosophie »;

L'enseignement philosophique doit être assuré par des professeurs compétents, spécialement formés à cet effet, et ne peut être subordonné à aucun impératif économique, technique, religieux, politique ou idéologique;

Tout en demeurant autonome, l'enseignement philosophique doit être, partout où cela est possible, effectivement associé, et pas simplement juxtaposé, aux formations universitaires ou professionnelles, dans tous les domaines;

La diffusion de livres accessibles à un large public, tant par leur langage que par leur prix de vente, la création d'émissions de radio ou de télévision, de cassettes audio ou vidéo, l'utilisation pédagogique de tous les moyens audio-visuels et informatiques, la création de multiples lieux de débats libres, et toutes les

initiatives susceptibles de faire accéder le plus grand nombre à une première compréhension des questions et des méthodes philosophiques doivent être encouragés, pour constituer une éducation philosophique des adultes;

La connaissance des réflexions philosophiques des différentes cultures, la comparaison de leurs apports respectifs, l'analyse de ce qui les rapproche et de ce qui les oppose doivent être poursuivies et soutenues par les institutions de recherche et d'enseignement;

L'activité philosophique, comme pratique libre de la réflexion, ne peut considérer aucune vérité comme définitivement acquise et incite à respecter les convictions de chacun, mais elle ne doit en aucun cas, sous peine de se nier elle-même, accepter les doctrines qui nient la liberté d'autrui, bafouent la dignité humaine et engendrent la barbarie (1). »

Cette déclaration a eu, on l'imagine, un certain écho dans tous les pays. Comme d'ailleurs les recommandations des experts de l'Unesco réunis les 26 et 27 mars 1998.

3.1.2. Le débat en France

Le débat qui a (eu) lieu en France concerne d'abord les aspects pédagogiques de l'enseigne-

(1) Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde*. Une enquête de l'Unesco, Paris, 1995, Livre de Poche/Éditions Unesco, pp. 13-14.

« Cette Déclaration a été adoptée par :

Professeur Ruben G. Apressian (Institut de philosophie de l'Académie des sciences de Moscou, Fédération de Russie), professeur Tanella Boni-Koné (Université d'Abidjan, Côte d'Ivoire), professeur Tzotcho Boyadjiev (Université Saint Klément Ohridski, Sofia, Bulgarie), professeur In-Suk Cha (Secrétaire général de Commission nationale pour l'Unesco de la République de Corée, Séoul, République de Corée), professeur Marilena Chaui (Université de São Paulo, Brésil), professeur Donald Davidson (Université de Berkeley, USA), professeur Souleymane Bachir Diagne (Université de Dakar, Sénégal), professeur François Dossou (Université nationale du Bénin, Cotonou, Bénin), professeur Michaël Dummett (Oxford, Royaume-Uni), professeur Artan Fuga (Université de Tirana, Albanie), professeur Humberto Gianini (Université de Santiago du Chili, Chili), professeur Paulin J. Hountondji (Université nationale du Bénin, Cotonou, Bénin), professeur Ioanna Kuçuradi (secrétaire générale de la Fédération internationale des sociétés de philosophie, Ankara, Turquie), professeur Dominique Lecourt (Université de Paris VII, Paris, France), professeur Nelly Motroshilova (Université de Moscou, Fédération de Russie), professeur Satchidananda Murty (vice-président de la Fédération internationale des sociétés de philosophie, Inde), professeur Ulrich Johannes Schneider (Université de Leipzig, Allemagne), professeur Peter Serracino Inglott (recteur de l'Université de Malte), Son Excellence Mohammed Allal Sinaceur (ancien directeur de la Division de la philosophie de l'Unesco, Rabat, Maroc), professeur Richard Shusterman (Temple University, Philadelphie, USA), professeur Fathi Triki (doyen de la Faculté des lettres et sciences humaines de Sfax, Tunisie), professeur Susana Villavicencio (Université de Buenos Aires, Argentine). »

ment de la philosophie: comment l'enseigner aux élèves d'aujourd'hui? Dominique Lecourt, l'un des signataires de la Déclaration de Paris, propose de relever ce nouveau défi:

« Que ces nouveaux lycéens se révèlent dans ces conditions souvent rebelles à un « système scolaire » qui n'a pas été conçu pour eux, on le comprend aisément. Mais comment ne pas penser que l'enseignement philosophique peut trouver dans cette situation d'inconfort et d'urgence une nouvelle raison d'être, une nouvelle impulsion? Que les élèves soient engagés dans d'autres pratiques sociales que celles naguère d'un adolescent dans sa famille, voilà qui multiplie, pourvu qu'on l'admette, les motifs d'une réflexion philosophique; que leurs familles appartiennent à des traditions culturelles — et notamment religieuses — différentes, voilà qui ouvre une voie mieux assurée vers des jugements d'universalité qui peuvent avoir valeur d'émancipation aussi bien pour leurs camarades que pour eux-mêmes. Que l'incertitude de leur avenir les invite, dans l'angoisse, à s'interroger non simplement sur le choix de leur « carrière », mais sur les ressorts mêmes des sociétés humaines, les voilà de plain-pied avec des questions philosophiques (1). »

L'autre débat porte sur le contenu du cours de philosophie.

En juin 1997, le groupe technique disciplinaire (GTD) de philosophie remet un projet de programme au Conseil national des programmes (CNP) pour qu'il donne son avis. Ce programme est composé d'une part d'une liste de notions (ou concepts) et d'autre part d'une liste d'auteurs (2).

Le CNP émet la mention « défavorable » le 3 février 1998 parce que dans le projet de programme les notions (3) sont pour la première fois présentées « sans découpage thématique ni liaison » et parce que « toute distinction entre les auteurs a disparu ». Le programme du GTD devient, aux yeux du CNP, si indéterminé qu'il risque de perdre son autorité même de programme. Dans la mesure, en effet, où rien n'est dit quant au contenu et à la manière dont ces notions et ces auteurs seront abordés, personne ne sait plus — enseignants, responsables, étudiants, parents ... —, quels sont les objectifs didactiques effectifs du programme:

tout dépend de la « liberté pédagogique » de l'enseignant ou du pouvoir organisateur. Indétermination qui risque en plus de mettre « gravement en cause le principe d'égalité des candidats devant l'examen national (4) ».

La discussion est provisoirement conclue par l'arrêté du 9 août 2000 qui annule et remplace l'arrêté du 5 juillet 1983 (5). Un nouveau programme est devenu applicable à compter de l'année scolaire 2001-2002 dont les motivations peuvent se résumer dans l'extrait suivant:

« La formation philosophique élémentaire dispensée dans les classes terminales vise ainsi à développer chez ceux à qui elle s'adresse une conscience critique de ce que seront leurs tâches, tant privées que publiques:

— ne pas uniquement accumuler des savoirs pouvant être investis dans une profession, mais aussi comprendre le monde, et pour cela s'orienter dans le champ des connaissances, des compétences et des informations;

— non point seulement réussir dans la vie, mais réussir sa vie, en cherchant certes à bien vivre, mais aussi à vivre bien;

— non pas simplement se contenter des droits que procure la citoyenneté, mais également réfléchir de façon éclairée aux responsabilités qu'impliquent la vie de la cité et le souci du bien commun. »

Deux grands moyens pédagogiques visent à rencontrer ces objectifs:

— la réflexion à partir de questions philosophiques, c'est-à-dire des « ensembles structurés de problèmes ». Celles-ci ne sont pas des questions d'actualité mais « la confrontation aux grandes questions à travers lesquelles le monde contemporain accède à la conscience de lui-même (6) ».

— l'apprentissage de l'argumentation: être capable « d'exposer ses idées à la discussion et de discuter les idées des autres », que l'interlocuteur soit présent ou qu'il soit représenté par une grande œuvre du passé, que cet apprentissage soit oral ou dissertatif.

(1) Dominique Lecourt, préface à Francis Marchal (dir.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), documents, actes et rapports pour l'éducation, p. 9.

(2) Ce projet et l'avis du Conseil national des programmes ont été publiés dans *Le Débat*, Gallimard, septembre-octobre 1998, n° 101, respectivement pp. 174-177 et pp. 177-182.

(3) *Le Débat*, op. cit., p. 176.

(4) *Le Débat*, op. cit., pp. 178-179.

(5) www.education.gouv.fr/bo/2000/hs8/philo.htm.

(6) www.education.gouv.fr/bo/2000/hs8/philo.htm.

Le nouveau programme est constitué de quatre composantes qui s'articulent :

— Des notions reliées à un concept ou à une thématique (exemple : sous le concept de l'agir : liberté et déterminisme; morale, droit et politique; devoir et bonheur; histoire et progrès; l'Etat et la société; le travail et les échanges.

— Des questions correspondant « chacune à un ensemble structuré de problèmes fortement ancrés dans les traditions philosophiques, et qui témoignent d'une présence de la discipline dans le processus par lequel le monde contemporain prend conscience de lui-même et des interrogations qu'il suscite ».

Exemple: sous le thème générique de la maîtrise de la nature: la révolution galiléenne, cosmos et univers; la question de la technique; les limites de la maîtrise: prudence et responsabilité. Sous le thème générique des droits de l'homme et démocratie: citoyenneté antique et citoyenneté moderne: la question de l'esclavage; la question de la souveraineté: droit naturel et contrat social; la question de la société juste: égalité et différences. Et sous le thème de religion et modernité: humanisme et lumières: la critique de la superstition et du préjugé; la question de la laïcité: l'éthique et la croyance religieuse; la question de l'autorité: tradition et autonomie.

Cette liste de questions peut être révisée tous les cinq ans par le groupe technique disciplinaire de philosophie à partir des informations fournies par l'Inspection générale sur l'application des programmes, ainsi qu'à la faveur des renouvellements de la réflexion philosophique.

— Une liste des auteurs permettant de construire les notions et de réfléchir aux questions.

Signalons encore que les réformes de l'enseignement en cours en Italie(1) et au Portugal(2) entraînent aussi une réflexion sur le cours et le programme de philosophie. Non pour en réduire l'importance mais réfléchir, comme en France, au contenu et programme de son enseignement.

Retenons enfin que le constat d'une insuffisance de formation en philosophie des scientifiques a conduit l'ex-ministre français, Claude Allègre, à commander un rapport sur l'état des lieux et des propositions à ce sujet à Dominique Lecourt, professeur à l'université de Paris VII. Ce rapport a été remis en septembre 1999 (3) et a déjà eu quelques effets cette rentrée 2000. La formation philosophique des scientifiques est envisagée comme réflexion sur les grandes ques-

tions de la philosophie des sciences(4), comme une approche de notions(5) et comme une réflexion sur les différentes interprétations qui se disputent le champ de l'épistémologie contemporaine(6).

Les propositions du rapport concernent les universités mais aussi la formation initiale et continue des enseignants du secondaire (agrégation et IUFM, l'analogue de nos départements pédagogiques des hautes écoles). L'objectif explicite étant d'améliorer sur ce point la formation initiale:

« d'inciter dès maintenant les enseignants scientifiques et philosophes à coopérer dans le cadre ou dans le prolongement des cours de philosophie des sciences dans les lycées (7). »

3.2. EN BELGIQUE

3.2.1. L'état du débat en communauté flamande

En Flandre, deux prises de position importantes sont à verser au débat. D'abord, celle du directeur du Service général d'accompagnement pédagogique du VSKO (8), Wim Vertommen; ensuite celle des fondateurs du réseau flamand de l'Unesco pour l'enseignement de la philosophie et la démocratie.

3.2.1.1. La prise de position du VSKO

Cette prise de position (9) vise notamment à répondre à la propagation en Flandre des intentions de la Déclaration de Paris. Wim Vertommen entend souligner la longue tradition philosophique — théologique pour la recherche du sens de l'existence dans l'enseignement catholique flamand et des religions monothéistes en général:

« L'histoire des religions monothéistes est cependant une recherche philosophique-théologique continue du sens de l'existence. La teneur de vérité de celui-ci a jusqu'à présent été soumise à une argumentation et à des réflexions rationnelles (10). »

(4) Ces questions seraient du type suivant: qu'est-ce qu'un fait scientifique (fait et interprétation, fait et hypothèse)? La saisie scientifique du réel; les formes du raisonnement scientifique (déduction, induction, abduction, analogie) la notion de modèle ... (p. 39, note 1).

(5) Par exemple, en physique la notion de temps (physique et philosophie); la notion de matière physique et philosophie); la question de l'unité de la physique ... (p. 40, note 1).

(6) Le positivisme, Popper, Kuhn, Feyerabend, Bachelard... (p. 39).

(7) Page 42.

(8) *Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs*.

(9) *Forum*, février 1998, n°s 3-4, pp. 28-29.

(10) « *Maar de geschiedenis van de monotheïstische godsdiensten is er echter een van voortdurend filosofisch — theologisch zoeken naar de zin van het bestaan. Het waarheidsgehalte daarvan is tot nu toe onderworpen geweest aan argumentatie en rationele reflecties.* » (p. 29).

(1) www.istruzione.it.

(2) www.des.min-edu.pt/rev_curricular.

(3) www.education.gouv.fr/rapport/lecourt/default.htm.

Wim Vertommen estime que l'enseignement catholique a répondu à la demande de philosophie par le cours de religion. Il propose toutefois de l'étendre sous forme de compétences interdisciplinaires. C'est la raison pour laquelle il ne trouve pas opportun d'instaurer un cours de philosophie, comme matière spécifique, dans l'enseignement secondaire.

Il estime cependant qu'une formation philosophique est nécessaire dans la formation initiale des enseignants, tant dans les hautes écoles qu'à l'université pour

«aider les élèves à poser les bonnes questions, à développer un raisonnement rigoureux et à élaborer une conduite de vie réfléchie (1)».

3.2.1.2. La prise de position d'universitaires flamands sous l'égide de l'Unesco

A la suite de la Déclaration de Paris, quatre professeurs d'université flamands et le Centre Unesco de Flandre (2) ont décidé de fonder, le 8 octobre 1998, *het Vlaams Unesco netwerk voor filosofie-onderwijs en democratie* et édité un premier rapport intitulé *Voor eigentijds filosofie-onderwijs* (3).

Les signataires du rapport font les propositions organisationnelles suivantes (4) :

— dans l'enseignement primaire et les deux premiers degrés du secondaire, ils ne proposent pas d'instaurer un cours de philosophie mais de préparer les enseignants à philosopher avec les enfants. La référence à la philosophie pour enfants, «*filosoferen met kinderen*» (dorénavant FMK) stipule explicitement qu'il ne s'agit pas d'une simple discussion en cercle mais d'une «communauté de recherche» qui nécessite des qualifications spécifiques des enseignants;

— dans le 3^e degré de l'enseignement secondaire, ils préconisent d'introduire un cours de philosophie («*apart vak*») pour tous dont le but serait de se confronter avec les grands philosophes. Ce cours pourrait être conçu comme la

généralisation et la valorisation de l'option existante «courants philosophiques» (5);

— dans le 3^e degré de l'enseignement secondaire général dans la filière «sciences humaines et sciences de l'homme», ils souhaitent introduire un cours de philosophie comme discipline principale;

— dans les départements pédagogiques des hautes écoles et dans la formation continue des enseignants, ils proposent d'introduire une formation à la direction-animation de la FMK;

— enfin, ils estiment que l'agrégation en philosophie devrait davantage préparer les futurs enseignants à la «*filosofie als werkwoord*» (la philosophie comme verbe) et, notamment, à la direction (socratique) de la discussion (6).

Les enjeux du débat en Flandre nous ramènent à la compréhension du concept de philosophie (voir chapitre 1). Certains l'envisagent comme «sagesse», confrontation des visions du monde et du sens de l'existence («*levensbeschouwing*») — qui relève, en effet, de convictions éthiques différentes, ce qui justifierait l'intégration de la formation philosophique dans les cours de religion et de morale; d'autres l'envisagent comme branche du savoir en général — qui relève d'une compréhension objective — comme le traduisent bien, à partir de l'étymologie le terme néerlandophone *de wijsbegeerte* (passion du savoir) et le terme français de philosophie (philia-φιλία: désir; sophia-σοφία: savoir).

Dans cette perspective d'objectivité, la formation philosophique s'adresse à tous les élèves, indépendamment de confessions particulières. La traduction, dans le contexte médiéval chrétien généralisé de sophia par «sagesse» plutôt que par «savoir», continue à induire ces effets de réduction de la philosophie à la sagesse et rend le débat parfois obscur pour le grand public. Cette remarque philologique nous paraît cependant utile à la discussion pour clarifier les points de vue et leurs présupposés éventuels.

(1) «Hierdoor worden zij opgeleid om de leerlingen te helpen in het stellen van de goede vragen, het ontwikkelen van een degelijke gedachtegang en het uittekenen van een doordachte levenshouding» (p. 29).

(2) Jos De Corte de l'Institut supérieur de philosophie de la *Katholieke Universiteit van Leuven* (KUL), Freddy Mortier de la section de philosophie et de sciences morales de l'Université de Gent (UG), Jean-Paul Van Bendegem de la section de philosophie et de sciences morales de l'Université de Brussel (VUB), Guido Van Heeswijck de la Faculté Sint-Ignacius (UFSIA) de l'Université d'Antwerpen (UA) et Willy Poppelmonde pour l'*Unesco Centrum Vlaanderen*.

(3) Pour un enseignement de philosophie de notre temps.

(4) Alimentées d'arguments et d'objectifs didactiques à atteindre.

(5) Voir chapitre 2, Etat des lieux. Pour l'enseignement catholique, le programme de 1992 porte la référence D/1992/0279/112.

(6) «*doorgedreven training in socratische gespreksleiding*»

3.2.2. L'état du débat en communauté française

3.2.2.1. Le « rapport Sojcher »

Le 23 octobre 1991, Yvan Ylieff, ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique, installe une commission chargée « d'étudier la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire et de formuler des propositions concrètes à ce sujet ». Cette commission, présidée par Jacques Sojcher, se réunit une dizaine de fois avant de déposer un rapport, approuvé à l'unanimité des membres de la commission (1). Cette unanimité porte sur le principe de l'introduction de la philosophie et sur le programme proposé, mais pas sur les modalités : sur ce dernier aspect du problème, une note de minorité est déposée par les représentants de la Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique. Elle attire l'attention sur les difficultés de la création d'un cours systématique et obligatoire pour tous : tendance à l'allègement des grilles et programmes scolaires, manque d'interdisciplinarité de la formation initiale des maîtres, manque de moyens de la formation continuée (2).

(1) Michel Bastien, Christian De Deckere, Michel Gergeay, Daniel Giovannangeli, Paul Gochet, Philippe Jonas, Jean Ladrière, Marcelle Le Boucher, Jacques Lemaire, Danielle Liétar, Anne-Marie Roviello, Jacques Sojcher, Pierre Somville, Jacques Taminiaux, Claude Troisfontaines, Jacques Vandenschrick, Pierre Verstraeten.

(2) Note de MM. C. De Deckere et J. Vandenschrick, représentants de la Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique :

« Tout en partageant bien évidemment le souhait exprimé par leurs collègues et amis de voir le questionnement philosophique pénétrer plus systématiquement dans tout l'enseignement secondaire, les membres délégués par le SNEC auprès de la commission voudraient voir explicitement notifié leur scepticisme quant à la manière de réaliser cette pénétration par l'adoption d'un cours systématique et obligatoire pour tous. Leur scepticisme de praticiens de l'organisation de l'enseignement secondaire au quotidien se trouve, hélas ! encore aggravé.

— à l'heure où le pouvoir politique s'oriente vers un allègement généralisé de la grille et des programmes ;

— à l'heure où le pari d'interdisciplinarité dans lequel s'origine la pertinence d'un renouveau du questionnement philosophique dans le secondaire n'est relayé par aucune orientation interdisciplinaire claire au niveau de la formation initiale des maîtres et

— à l'heure où la formation continuée reste, sur un fond de crise économique, privée de toute efficacité, de toute audace et de tous réels moyens. », rapport de la Commission de philosophie, novembre 1992, p. 2.

Les propositions présentées dans ce rapport sont fondées sur un double principe (3) :

— l'enseignement de la philosophie demande une démarche spécifique ;

— il doit être articulé aux autres disciplines et s'inscrire dans une démarche interdisciplinaire (4).

Cela implique l'organisation d'un cours spécifique doté d'un volume d'heures suffisant (au moins 120 h de cours « qui pourraient être réparties au cours de l'année scolaire selon divers modes d'organisation et s'étendre sur une, deux ou trois années scolaires » (5)). La création de modules de cours devrait être envisagée en collaboration avec les enseignants des autres disciplines (sciences et techniques, sciences sociales, littérature et arts, morale, éducation au corps et à la santé). Ces cours devraient s'adresser à tous les élèves de l'enseignement secondaire supérieur (général, technique et professionnel). Ils seraient confiés, en priorité, aux licenciés en philosophie munis d'un diplôme d'agrégation ; à défaut, « à titre temporaire à d'autres agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, à condition qu'ils s'engagent à suivre les formations complémentaires organisées par l'Université et satisfassent, dans un délai raisonnable, aux exigences de celle-ci (obtention d'un Certificat d'aptitude à l'enseignement de la philosophie) » (6). Le rapport précise en outre les objectifs de la formation initiale et continuée des enseignants chargés du cours de philosophie.

Le cours de philosophie doit répondre à cinq objectifs :

— familiariser l'élève avec les notions de base et le vocabulaire spécifique de la philosophie et le mettre en contact avec les textes des philosophes « les plus représentatifs de l'histoire de la pensée » (7) ;

— permettre à l'élève de mieux saisir la portée et la valeur des études et d'en opérer la synthèse ;

— contribuer à la formation intellectuelle de l'élève ;

(3) Tout comme les propositions présentées dans le rapport français de la Commission de philosophie et d'épistémologie (1989).

(4) « La philosophie devrait considérer comme l'une de ses obligations et l'une de ses chances de faciliter la transition, l'interaction et la communication non seulement entre culture littéraire et culture scientifique, mais également, de façon plus générale, entre les différents secteurs du savoir et de la culture dont l'éparpillement pose aujourd'hui tant de problèmes aux élèves. », *ibidem*, p. 4.

(5) *Ibidem*, p. 4.

(6) *Ibidem*, p. 5.

(7) *Ibidem*, p. 6.

— contribuer à la formation de sa personnalité et de son jugement;

— répondre aux besoins personnels d'élèves qui ne se destinent pas nécessairement à l'enseignement universitaire, mais qui sont préoccupés par des questions d'ordre philosophique.

Ces cours viseraient l'acquisition de compétences en logique et argumentation, en philosophie des mathématiques et des sciences, en « philosophie et histoire », en éthique, en « politique et liberté », en esthétique et philosophie de l'art et en histoire de la philosophie. L'évaluation devrait porter sur les connaissances de base (vocabulaire philosophique, distinctions conceptuelles, points de repères dans l'histoire de la philosophie) et devrait prévoir des épreuves de dissertation ou de commentaire dans lesquels l'élève aurait à faire preuve de ses capacités de réflexion, d'analyse, d'argumentation et de compréhension des problèmes philosophiques.

Selon plusieurs membres de cette commission, le rapport a été bien accueilli sur la question des principes par le ministre de l'Éducation à sa remise en novembre 1992 (E. Di Rupo). Mais le ministre aurait estimé que sa mise en œuvre posait des problèmes difficilement surmontables en termes de coût et de rythmes scolaires. « Bref, conclut un de nos informateurs, le rapport a été enterré, et avec lui le cours de philo en secondaire. » Suite à cet échec, Ph. Mahoux, ministre de l'Éducation, a installé une commission en janvier 1995, chargée d'étudier l'introduction « des notions de philosophie dans le programme du cours de morale non confessionnelle du troisième degré du secondaire ». Les travaux de cette commission ont débouché sur l'adoption, en 1997, d'un nouveau programme de cours de morale pour le troisième degré de l'enseignement secondaire de la Communauté française.

3.2.2.2. *Le débat actuel (juin-novembre 2000)*

Le 4 juin 2000, au cours d'une émission télévisée (Controverse, RTL-TVI), le ministre-président de la Communauté française Hervé Hasquin s'est prononcé pour l'introduction d'un cours d'initiation à la philosophie et d'étude comparée des religions, en remplacement des cours philosophiques pour les deux dernières années du secondaire. Cette prise de position a eu un large écho dans la presse, au cours des jours et des semaines suivants, et elle a suscité de nombreuses réactions.

Plusieurs personnalités sont intervenues dans le débat, spontanément ou sollicitées par la presse. Le 19 septembre, le ministre-président a exposé son point de vue devant les membres de

la commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française. C'est à l'issue des travaux de cette commission que fut prise la décision d'organiser un débat en séance plénière, sur base d'un rapport introductif, portant sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme ».

3.2.2.2.1. *La position du ministre-président de la Communauté française*

Hervé Hasquin propose l'introduction d'un cours de philosophie et d'étude comparée des religions en remplacement des cours de morale non-confessionnelle et de religion, pour les deux dernières années du secondaire. Il limite cette proposition à l'enseignement de la Communauté française, tout en lançant un appel aux autres réseaux pour qu'ils s'engagent dans la même voie.

Cette proposition est fondée sur le constat⁽¹⁾ de l'inadéquation du système actuel d'enseignement des cours philosophiques en regard des transformations culturelles contemporaines.

Le système actuel est cloisonné; il ne permet pas de faire face à l'exigence contemporaine du pluralisme.

Dans nos sociétés multiculturelles, il importe de connaître l'autre et de dialoguer avec lui pour éviter toute ségrégation culturelle ou religieuse. Or le système tend à enfermer les élèves dans des catégories jusqu'à la fin du secondaire. La déclaration de politique communautaire, ainsi que l'article 6 du Décret-missions ont défini comme objectif pour l'enseignement de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». De plus, l'article 9 du même décret implique une adaptation des programmes et des projets pédagogiques « à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social ... ».

Le système actuel est source d'inégalités; il ne permet pas de reconnaître les convictions de chacun.

L'Europe a connu une évolution extraordinaire du nombre des religions au cours du

(1) Toujours selon H. Hasquin.

20^e siècle. Prendre en compte cette diversité et rester conforme aux principes constitutionnels impliquerait une multiplication des cours de religion impossible à assumer. Dans le système actuel, l'élève qui ne se reconnaît pas dans les six grandes religions reconnues doit nécessairement suivre un cours de morale nonconfessionnelle. Du point de vue du respect des convictions de chacun, cette situation crée des inégalités entre citoyens.

Par ailleurs, H. Hasquin souligne l'absence de philosophie dans l'enseignement en secondaire (comme en Irlande, ou aux États-Unis). Or la philosophie est nécessaire dans la formation d'un individu qui doit pouvoir se situer dans le monde dans lequel il vit, et qui doit pouvoir y prendre sa place. Il est essentiel d'introduire au minimum un cours de philosophie. L'idéal serait un cours qui soit à la fois une synthèse de réflexion philosophique et d'histoire culturelle des religions, afin de développer l'esprit critique et la réflexion.

Conscient des obstacles que rencontre sa proposition (article 24 de la Constitution, formation des maîtres, emploi des enseignants des cours philosophiques), H. Hasquin en appelle à la fin des conservatismes et plaide pour une transformation progressive du système actuel en vue de ces objectifs.

3.2.2.2.2. *Les réactions* (1)

Le débat suscité par cette prise de position porte sur deux thématiques partiellement imbriquées mais qu'il nous faudra ici distinguer pour organiser les arguments échangés :

- 1) l'introduction de davantage de philosophie;
- 2) le remplacement des cours philosophiques.

L'introduction de la philosophie, dans son principe, fait quasiment l'unanimité. On relève des nuances dans l'explicitation du rôle que l'on entend lui faire jouer dans l'enseignement et des divergences quant aux modalités de son introduction. Mais globalement, le principe de l'introduction de la philosophie dans l'enseignement ne pose pas problème. Vu ce quasi-consensus, le débat s'est surtout polarisé sur la

seconde thématique, le remplacement des cours « philosophiques » (liée contextuellement à la question des modalités). Elle a suscité des réactions très vives d'enseignants, d'acteurs institutionnels, de parents, de philosophes. Pour être plus fidèle au discours des différents interlocuteurs, nous devons préciser que les positions les plus tranchées ciblent la suppression des cours « philosophiques ».

1) L'introduction de davantage de philosophie

Sur le principe de l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, le consensus est presque parfait. On relève toutefois quelques réserves adressées à la discipline et qui renvoient en fait à la question des modalités de l'introduction de la philosophie⁽²⁾ ou encore à la problématique des frontières avec les cours « philosophiques »⁽³⁾.

Les objectifs auxquels la philosophie pourrait répondre sont explicités dans des formulations diverses, nuancées, sans être contradictoires. On ne fera pas ici de typologie systématique de cette argumentation; on se contentera d'en faire l'inventaire: la philosophie développe la réflexion, l'esprit critique, la créativité intellectuelle, l'éveil aux sciences et le goût du savoir, la compétence à conceptualiser. Elle permet de donner, de construire du sens, de connaître l'histoire des idées qui nous structurent, de réfléchir à l'appartenance. Et surtout — thème récurrent — elle favorise l'ouverture à l'autre et à la diversité des cultures, la tolérance. Elle participe à la construction de la citoyenneté. Les ressources offertes par la philosophie répondent à une nécessité pour se situer et pour agir dans une société qui est décrite comme une société de la connaissance, une société utilitariste, une société multiculturelle et pluraliste.

Les modalités de l'introduction de la philosophie (ou de davantage de philosophie) suscitent des propositions divergentes à propos :

— de l'organisation de cours spécifiques ou d'une prise en charge transversale;

(2) Par exemple, une dénonciation de la prétention au monopole de l'apprentissage de l'esprit critique: « Prétendre, comme cela a été écrit, que eux seuls (les licenciés universitaires en philosophie) peuvent, avec une heure ou deux de philosophie, développer la pensée critique laquelle serait, en outre, transférable à n'importe quelle activité pédagogique, tout cela relève de la pure démagogie. » L. Rousseau, « La philosophie, un nouvel opium du peuple », *Le Matin*, 13 septembre 2000. Ou encore, un doute quant à l'adéquation de la philosophie, définie par les auteurs de référence, au public scolaire: « J'ai le sentiment qu'à 16 ou 17 ans, on est peut-être un peu jeune pour se frotter à Spinoza ou Kant » *Nord Eclair*, 6 juin 2000, propos attribués à D. Salomon.

(3) Ainsi, la Fédération des amis de la morale laïque, qui craint que le cours de philosophie et d'étude comparée des religions ne « vide les cours de morale de leur substance ».

(1) *Sources*: revue de la presse à partir du 5 juin 2000. Il ne s'agit pas d'un débat qui met aux prises des interlocuteurs représentatifs de la société dans sa complexité, mais des interlocuteurs médiatisés en raison de leur rôle politique, institutionnel ou d'une compétence reconnue publiquement. La prudence s'impose donc dans l'interprétation des arguments échangés: ces réactions ne reflètent sans doute pas exactement l'état de l'opinion. Elles permettent cependant de distinguer les différentes positions et d'opérer un premier classement des arguments.

— du principe de la régulation: choix de l'organisation du cours laissé à l'appréciation des PO, à l'appréciation des enseignants dans le cadre du dispositif existant ou inscription d'un cours dans les programmes;

— des orientations du cours éventuel: accent sur la culture philosophique (histoire de la philosophie, auteurs), ou sur le savoir-faire (réfléchir, conceptualiser, critiquer, argumenter ...);

— du public scolaire auquel ces cours éventuels devraient s'adresser, défini en terme d'âge, de niveau scolaire ou de filières;

— des procédures de définition du programme des cours éventuels (programmes définis par chaque réseau ou programme commun à tous les réseaux);

— de la formation des enseignants, en termes de diplômes: licenciés en philosophie ou autres diplômés;

— de la trajectoire formative des enseignants, en termes institutionnels (selon le clivage philosophique), avec des prises de position significatives en faveur de la possibilité d'une mobilité institutionnelle Libre/Officiel (1).

Les modalités de l'introduction de la philosophie sont abordées par certains sous forme de questions jugées problématiques et qui fondent une position sceptique. Par exemple D. Salomon: «Et puis, il y a le problème des horaires pour mettre cela en place! Tout est complet. Quel cours doit sauter?» (2)

Aux mêmes questions, de nombreux intervenants dans le débat répondent qu'il faut «faire de la place» à un cours de philosophie, pour lui-même, sans le mettre en concurrence avec d'autres cours. Interrogé par *La Libre Belgique*, le 4 septembre dernier, le ministre P. Hazette précise que ses services ont étudié la question du coût de l'introduction d'un cours de philosophie au troisième degré du secondaire. Ses collaborateurs nous ont livré l'information suivante: un cours de deux heures de philosophie en cinquième et en sixième coûterait environ 500 millions de francs.

(1) Par exemple, «(...) ses professeurs devraient pouvoir exercer indifféremment dans l'enseignement officiel et dans le libre» *La Nouvelle Gazette*, 6 juin 2000, propos attribués à G. Ringlet. Ou encore: «Je ne conçois en effet pas qu'un licencié en philosophie sorti de Louvain ne puisse pas donner ce cours dans une école de la Communauté française. Et inversement, qu'un licencié de l'ULB soit interdit d'accès dans une école libre confessionnelle. Il faudra enterrer les suspensions philosophiques.» *Le Matin*, 11 septembre 2000, propos attribués à J. Sojcher.

(2) *Nord-Eclair*, le 6 juin 2000.

2) Le remplacement des cours «philosophiques»

Quelques intervenants dans le débat soutiennent la proposition Hasquin (le remplacement) pour trois types de raisons:

— parce qu'ils partagent avec H. Hasquin l'argument de l'inadéquation du système des cours philosophiques à l'exigence de pluralisme (3);

— parce que, tout en soutenant que les cours philosophiques sont indispensables à la formation (voir infra), ils estiment qu'en fin de secondaire, la philosophie peut prendre le relais;

— ou encore parce qu'ils estiment qu'il est temps de clarifier une situation qui, dans les faits, est déjà caractérisée par la perte de substance des cours de religion (4).

De très nombreux intervenants dans le débat plaident pour le maintien des cours «philosophiques», certains de façon très résolue, tels les représentants des différents cours philosophiques en Communauté française, qui lancent «une campagne pour défendre les cours philosophiques»; d'autres de façon plus nuancée, en indiquant une préférence pour la coexistence entre la philosophie et les cours philosophiques.

La position favorable au maintien des cours philosophiques est fondée sur les arguments suivants:

1. Les cours «philosophiques» sont indispensables à la formation

Cet argument est très massivement invoqué par différents intervenants, dont de nombreux enseignants, aussi bien du point de vue de la religion que de la morale. Les cours «philosophiques» permettent aux jeunes de construire des repères, des valeurs de référence, une identité. Ils contribuent à donner sens. Ils éveillent

(3) Par exemple: «Dans le cadre du libre choix, les élèves ne suivent pas tous le même cours, n'entendent pas des questions posées dans d'autres groupes. Si on accepte l'idée qu'il faut former les jeunes, qui seront tous citoyens d'un même pays, à différentes sensibilités, il faut un cours commun dans lequel ils puissent adopter une position critique, débattre ensemble sur les grands problèmes.» *La Libre Belgique*, 6 juin 2000, propos attribués à G. Haarscher.

(4) J. Kamp, *Le Soir*, 27 juin 2000: «Que reste-t-il, en effet, de catholique ou de spécifiquement religieux dans nombre de cours dits «de religion» et ce dans nombre de nos instituts d'enseignement catholique? Il n'est ni téméraire ni excessif, nous semble-t-il, d'affirmer que, bien souvent, il n'en reste rien — ou presque. Leur suppression ne ferait, en bien des cas, qu'entériner une situation de fait. Ceci, bien entendu, là où il s'agit des classes terminales.»

les jeunes à la spiritualité et développent leur culture (1).

2. Les démarches de la philosophie et des cours « philosophiques » ne peuvent être confondues; elles sont complémentaires.

Le premier argument est souvent complété par une insistance sur la nécessité de distinguer les démarches des deux types de cours et sur leur complémentarité (2).

3. Le système des cours « philosophiques » est une garantie du pluralisme de l'école publique

La coexistence, dans l'enseignement officiel, de cours de morale et de cours de différentes religions permet d'ouvrir l'école à la diversité, au pluralisme (3).

4. La suppression des cours « philosophiques » est difficile, voire irréalisable

L'idée de remplacer les cours « philosophiques » par la philosophie en fin de secondaire se heurte à des obstacles difficiles à surmonter :

- le prescrit constitutionnel (voir Ch. III);
- les résistances des institutions religieuses et laïques;
- les risques d'ouvrir à nouveau le conflit sur les questions « philosophiques » (4);
- le coût social pour les professeurs de religions et de morale.

L'hypothèse du remplacement, en liant les deux problématiques, risque de retarder ou

(1) Par exemple: « Mais plus qu'une suppression des cours de religion, je suis plutôt partisan d'une cohabitation, en fin de secondaire, des cours dits philosophiques et des cours de philosophie. J'estime en effet que les premiers restent nécessaires parce qu'ils répondent d'un double objectif. Premièrement, ils éveillent l'élève à sa religion, à la spiritualité. En cela, ils sont un passage obligé. Et dans un deuxième temps, ils doivent permettre de développer sa culture, notamment par une étude de l'histoire des autres religions, une histoire de l'Eglise ou par un aperçu des grandes questions de philosophie », *La Nouvelle Gazette*, le 6 juin 2000, propos attribués à J.-L. Ravet.

(2) Par exemple: « Je ne crois pas qu'il faille situer la philosophie en concurrence avec les cours de religion et de morale. Je sais que ce n'est pas facile en termes de financement et d'organisation mais les deux démarches ne peuvent pas se confondre. Il ne faut pas privilégier un cours par rapport à l'autre. (...) La philosophie ne peut pas être un fourre-tout. », *La Nouvelle Gazette*, le 6 juin 2000, propos attribués à G. Ringlet.

(3) Par exemple: J.-M. Virlet: « L'école officielle, par la présence des cours de religion et de morale, est l'un des lieux particulièrement intéressants pour le débat démocratique. Jamais un cours d'histoire des religions et de la laïcité ne remplacera cette manifestation de pluralité. », *La Libre Belgique*, le 4 septembre 2000.

(4) Par exemple: « Il ne faut surtout pas réveiller la guerre scolaire », *Nord-Eclair*, le 6 juin 2000, propos attribués à E. Di Rupo.

même d'empêcher l'introduction de la philosophie dans l'enseignement.

Le problème de l'emploi des professeurs de religion et de morale mérite attention parce qu'il est, pour des raisons évidentes, à la source de crispations dans le débat (5).

La préférence pour le maintien des cours « philosophiques » n'empêche pas certains intervenants d'adresser des critiques aux pratiques et aux modes d'organisation actuels, et de plaider pour leur transformation. Les cours « philosophiques » sont trop cloisonnés, il faut mettre en place un mode d'organisation qui permette la rencontre, la confrontation (6).

3.2.2.2.3. Propositions alternatives

Au cours du débat des propositions ont été formulées et présentées explicitement par leurs auteurs comme des alternatives à la proposition Hasquin.

La Fapeo

Les conditions dans lesquelles les cours « philosophiques » sont donnés depuis le décret du 13 juillet 1998 posent différents problèmes: conditions d'enseignement difficiles, libre choix des parents pas garanti, vu ces difficultés ...

Le respect du pluralisme pourrait prendre une autre forme:

— les cours de religions deviendraient facultatifs (obligatoirement organisés mais facultatifs pour l'élève);

— un cours commun à tous, dès le début du secondaire, aborderait les valeurs et les questions philosophiques communes à toutes les religions ainsi que les principes de la démocratie et du civisme.

(5) Les professeurs de religion et de morale rappellent en outre que, depuis l'adoption du décret du 13 juillet 1998, le volume de l'emploi a diminué et leurs conditions de travail se sont détériorées: horaire éclaté entre plusieurs établissements (avec comme corollaire, des temps de déplacement importants); groupes trop nombreux, locaux inadéquats ...

(6) Par exemple: « Le problème, c'est qu'à l'école, les familles philosophiques vivent séparées. Ce n'est pourtant pas le reflet de la réalité. Les hommes, les femmes, les gens d'opinion différente se rencontrent partout. Pourquoi pas à l'école? Il faut y organiser des rencontres pluralistes sans vouloir convertir l'un ou l'autre. » *Le Matin*, 11 septembre 2000, propos attribués à J. Sojcher. Ou: « Les clivages sont trop grands: dans le libre, on n'initie pas à la laïcité; dans l'officiel, des élèves suivent le cours de morale sans jamais entendre parler de religion. Or, des profs de religion et morale travaillent ensemble: il faut encourager cela. », *La Libre Belgique*, le 11 septembre 2000, propos attribués à G. Ringlet.

Jean-Marc NOLLET

Le ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental propose:

— de rendre les cours de religions et de morale facultatifs (obligatoirement organisés mais facultatifs pour l'élève);

— de créer un cours de « questions essentielles », obligatoire dès l'enseignement primaire;

— où seraient abordées les thèmes de la mort, la justice sociale, les croyances, la démocratie, ... soit des questions d'initiation à la vie démocratique; ce cours devrait permettre la confrontation entre différentes approches.

André FLAHAUT

Le ministre de la Défense a formulé la proposition suivante:

— diminuer les cours de religions et de morale d'une heure;

— au bénéfice d'un cours de citoyenneté;

— dès le début du secondaire;

— en 3ème cycle, cette heure pourrait être consacrée à une initiation à la philosophie.

Ces trois propositions entendent surmonter plusieurs obstacles rencontrés par la proposition Hasquin ou par la proposition d'un ajout pur et simple au programme:

— La modification de la constitution n'est pas nécessaire pour les propositions Fapeo et Nollet de rendre facultatifs les cours « philosophiques », ni pour la proposition Flahaut de diminuer les cours « philosophiques » de 1 h.

— Le nombre d'heures/semaine reste constant dans la proposition Flahaut tandis qu'il ne reste constant, dans les deux autres propositions, que pour les élèves qui choisissent de ne pas suivre un cours philosophique.

Ces pistes ont l'ambition de répondre, au moins partiellement, au souci d'introduire davantage de philosophie dans l'enseignement. Signalons toutefois que le développement de l'enseignement de la philosophie n'est pas le seul objectif poursuivi; il est associé, dans les trois propositions, à la volonté de développer une formation à la citoyenneté.

3.2.2.3. *Le débat sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement »*

Le débat ouvert en juin 2000 a été orienté par la proposition Hasquin, dont le point de départ était une critique du système des cours

« philosophiques ». Les attitudes prises dans le débat ont été largement tributaires de la mise en concurrence des deux problématiques (philosophie/cours « philosophiques »). Dans ce contexte, l'idée d'introduire davantage de philosophie dans l'enseignement a eu, ces derniers mois, le destin paradoxal de faire consensus tout en se laissant presque oublier en regard d'autres enjeux. Pour construire un débat centré sur la philosophie, il faut à présent, au moins pour un temps, prendre la question de la philosophie au sérieux, pour elle-même.

C'est pour cette raison que nous avons sollicité la contribution d'une vingtaine de personnes pour nourrir le débat sur la philosophie. Ces interlocuteurs ne sont pas représentatifs d'une hypothétique opinion publique; leur contribution permet de préciser et d'affiner les questions dont notre assemblée devrait délibérer. Il faut donc prendre les éléments qui figurent dans cette partie du rapport non pas comme des réponses à la question dans la perspective d'un débat clôturé, mais comme des réflexions qui devraient contribuer à ouvrir et à structurer le débat à venir. Il n'est pas non plus question de jeter dans l'insignifiance ou l'oubli les contributions décisives du rapport Sojcher et du débat public de juin-novembre 2000, mais de les prolonger par un nouveau questionnement.

Les questions posées à ces différents interlocuteurs étaient fondées sur l'hypothèse suivante: l'idée d'introduire davantage de philosophie dans l'enseignement est sans doute fondée sur le constat d'un manque de l'enseignement (1) aujourd'hui que l'on ne peut se contenter de qualifier comme un simple manque de philosophie. Auquel cas toutes les disciplines écartées aujourd'hui d'un enseignement systématique pourraient prétendre également à entrer dans l'éventail des disciplines offertes. Le dispositif éducatif et les choix disciplinaires sont censés contribuer à la réalisation d'objectifs définis pour l'enseignement. C'est par la question des objectifs à poursuivre qu'il faut saisir la question de la philosophie, en référence au décret-missions et en réinterrogeant, s'il échet, ce texte fondateur. Et c'est à partir d'un diagnostic partagé que les réponses adéquates pourront être formulées.

Nos interlocuteurs ont donc été confrontés aux questions suivantes:

a) L'interprétation du « besoin » de philosophie: quels sont les objectifs définis pour l'éducation qui ne sont pas rencontrés?

(1) Ce « manque » en référence à des objectifs à atteindre ne renvoie en rien à une quelconque crise de l'enseignement définie en termes nostalgiques ou défaitistes.

b) Les réponses: en quoi « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement » pourrait-elle répondre au problème ?

c) La formation à la philosophie: si on prend au sérieux l'hypothèse d'une réponse par « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement », quels seraient les démarches et contenus visés prioritairement, quels seraient les destinataires et les modalités de la formation ?

Le 17 novembre, quinze contributions nous étaient parvenues de: Albert Bastemer, UCL; Michel Bastien, inspecteur de morale; Jacques Cornet, enseignant; Edouard Delruelle, ULG; Jean Donnay, FUNDP; Gérard Fourez, FUNDP; Jean-Louis Genard, ULB; Daniel Giovannangeli, ULG; André Goldberg, Conseil de la Morale Laïque; Monique Mahieu, inspectrice de morale; Nicolas Rouche, UCL; Anne-Marie Roviello, ULB; Isabelle Stengers, ULB; Jacques Vandenschrick, SEGEC; Philippe Van Parys, UCL.

Le compte-rendu de ces contributions est loin d'être fidèle à chacune d'entre elles. Il s'agit en fait d'une synthèse interprétative des propos les plus marquants (1).

3.2.2.3.1. *Le diagnostic*

Deux types de réflexions sont développés: d'une part sur les transformations de la société; sur l'école et le système éducatif d'autre part.

Les transformations culturelles de la société rendent plus cruciale la reconnaissance du pluralisme éthique. Elles rendent également plus nécessaires les pratiques délibératives.

Dans nos sociétés, caractérisées par l'affaiblissement des identités conventionnelles (religieuses, nationales, de classe...) le sens n'est plus donné, il est à construire à travers le débat critique. Chacun est amené à participer à l'élaboration d'un sens à construire parce que personne ne détient dogmatiquement la solution. L'école elle-même est touchée par cet affaiblissement des certitudes; son sens n'est plus donné à l'avance, il est à définir. Dans cette perspective, il faut former les jeunes à être des acteurs critiques et responsables.

L'expérience contemporaine est caractérisée par une confrontation à la pluralité des identités

(1) Les propos ne seront pas attribués à un intervenant identifié; les citations sont à considérer comme relevant d'un corpus unique. Vu le temps très court pour réagir aux questions posées, nos interlocuteurs ont insisté pour que leur texte soit considéré comme un brouillon ou une réaction à chaud. S'il fallait publier leur contribution — ce qui ne manquerait pas d'intérêt —, il faudrait leur offrir la possibilité (le temps) de livrer un texte plus soigné, selon leurs propres normes d'évaluation.

et des principes de sens. En Belgique et en Communauté française, l'espace public s'est pluralisé et les « familles » philosophiques sont elles-mêmes soumises à un mouvement de pluralisation. Dans ce contexte, on pourrait faire l'hypothèse selon laquelle l'émergence d'un débat sur la philosophie et sa mise en concurrence avec les cours « philosophiques » procède d'un épuisement du modèle de gestion des clivages à la belge.

L'école ne prépare pas suffisamment les jeunes à vivre le pluralisme. Aujourd'hui, chacun doit pouvoir connaître et comprendre les grandes traditions philosophiques et religieuses; le « compartimentage, en parallèle » des cours de religions et de morale ne permet pas de répondre à la formation au pluralisme parce qu'ils rendent exclusifs des savoirs complémentaires (la critique porte sur le cloisonnement, et pas toujours sur l'existence des cours philosophiques).

D'autre part, l'école ne développe pas suffisamment l'esprit critique. L'école donne la priorité aux compétences techniques au détriment des compétences critiques et réflexives, à l'intelligence mathématique au détriment de l'intelligence critique et herméneutique. Les jeunes doivent avoir accès à:

— une formation épistémologique: comprendre comment et dans quel contexte les savoirs ont été construits, connaître l'histoire de l'élaboration de la pensée scientifique;

— des lieux et des moments de réflexivité sur leur savoir, pour organiser leur savoir: des moments d'intégration des savoirs, de prise de recul réflexif visant à contextualiser culturellement les savoirs, des moments de réflexion sur leur formation.

3.2.2.3.2. *Les réponses*

Schématiquement, deux types de position peuvent être dégagés:

a) la philosophie est une réponse, parce qu'elle donne le temps de la réflexion, du retour réflexif, le temps de la mise à distance du flux communicationnel et informationnel; elle offre une méthode d'analyse et d'argumentation; c'est le prototype d'une intelligence critique, herméneutique; la force propre de la philosophie, alors que les philosophes ne se sont jamais mis d'accord sur rien, c'est l'art de prendre au sérieux des questions; mais il ne faut pas se décharger sur une seule discipline: c'est l'école tout entière qui doit apprendre à penser; il ne faut pas « encapsuler » la philosophie dans son aspect critique et épistémologique en dehors des autres disciplines —, la philosophie doit être conçue pour réinterroger les autres disciplines et

l'école dans son ensemble. Il faut se donner le temps et les moyens de réellement mettre en œuvre le décret-missions, dans l'ensemble du dispositif, et dans toutes les disciplines; de plus, cela exige une évolution des structures scolaires pour que s'y exerce la philosophie en acte, et notamment, cela implique une exigence de démocratisation de l'école.

b) la philosophie, comme discipline spécifique, n'est pas une réponse adéquate; si la philosophie prend davantage de place dans l'enseignement, on court le risque que les autres disciplines soient déchargées du souci éthique et épistémologique; il faut éviter l'atomisation et la satellisation disciplinaires; de plus, la philosophie risque d'être réappropriée par les piliers pour affirmer des spécificités dépassées; les alternatives préférées sont, d'une part, la transversalité: promouvoir davantage le questionnement sur le sens, à l'œuvre dans chaque discipline, articuler une interrogation pratique sur la signification des savoirs humains et la construction de significations dans chaque branche, dans tous les autres cours; d'autre part, les sciences humaines: psychologie, psychologie sociale, sociologie, économie politique qui comprendraient systématiquement un questionnement éthique; et enfin, la transformation (le décloisonnement) des cours philosophiques, pour répondre à l'apprentissage de pluralisme éthique.

3.2.2.3.3. *L'enseignement de la philosophie*

Nous l'avons vu, il n'y a pas d'unanimité parfaite pour prétendre que la philosophie et son enseignement sont une réponse adéquate aux questions des missions de l'école dans notre société. Mais lorsqu'ils sont convaincus de l'intérêt de la philosophie dans ce cadre, comment nos interlocuteurs conçoivent-ils l'enseignement de la philosophie?

Un cours spécifique et/ou une formation transversale?

L'idéal de l'enseignement de la philosophie est défini comme une formation au questionnement philosophique qui transgresse les frontières des enseignements disciplinaires: il est nécessaire «d'imprégner tous les cours de la démarche», de «favoriser les liens avec les autres cours», notamment en développant des thèmes communs (par exemple, au cours de philo et d'histoire, le thème d'Auschwitz), «d'éveiller à la critique épistémologique dans toutes les branches». Ce projet de dépassement des clivages disciplinaires se heurte à des problèmes organisationnels, à la formation et aux habitudes professionnelles de certains enseignants.

Certains pensent que la réponse transversale est suffisante. Mais d'autres voudraient la

compléter par «des moments calibrés pour une étude systématique»; des apports spécifiques: «en épistémologie, un apport spécifique qui synthétiserait des réflexions déjà entamées dans les différentes branches».

D'autres encore plaident clairement pour un cours spécifique pour «éviter l'amateurisme», et pour garantir l'égalité de l'accès au savoir: «Il existerait déjà, m'assure-t-on, à l'initiative de certains responsables d'établissements ou de certains professeurs, des cours occasionnellement et souvent partiellement consacrés à la philosophie. On doit certes s'en réjouir; mais il faut aussi convenir que l'inégalité dans l'accès au savoir qui en résulte effectivement rend urgente l'organisation régulière d'un enseignement de la philosophie, qui, dans la mesure du possible, serait généralisé et obligatoire.»

Une formation aux questions philosophiques

La question des contenus fait largement unanimité: le cours ou la formation à la philosophie ne doit pas être un cours d'histoire de la philosophie; il doit être construit sur les questions qu'ont posées les philosophes et sur l'examen des réponses qu'ils ont apportées. Une grande souplesse devrait être de mise dans le choix des questions abordées, pour qu'elles soient adéquates aux compétences des enseignants et aux intérêts des élèves. Ce questionnement doit être relié à l'expérience: l'objectif est d'amener les élèves à prendre au sérieux leurs questions, les faire partager et à chercher ensemble une réponse. Cela signifie que ces questions pourraient aussi concerner l'école, et donc, qu'elles pourraient mettre l'école en question.

Cette construction du cours sur base de problèmes ne doit nullement signifier qu'il s'agit de «discuter pour discuter». Il faut privilégier une démarche et une méthode rigoureuses, exigeantes intellectuellement. Enfin, en résonance avec l'exigence de transversalité, le cours de philosophie pourrait porter sur les contenus transmis par les autres cours dont il interrogerait les fondements, la finalité, la légitimité, en dialogue avec les autres enseignants.

La philosophie pour tous ou seulement pour le troisième degré du secondaire?

Tous les contributeurs se prononcent en faveur d'une formation accessible à tous et refusent que la philosophie soit réservée à l'enseignement général, ou à une catégorie d'élèves destinés l'enseignement supérieur⁽¹⁾: toutes les filières doivent être concernées.

(1) Même si certains d'entre eux insistent sur le bénéfice d'une formation à la philosophie avant d'aborder l'enseignement supérieur.

La question de l'âge des destinataires suscite davantage de débat. Certains affirment l'intérêt d'une formation « le plus tôt possible », « dès le plus jeune âge », et concrètement, dès l'enseignement fondamental, en référence aux expériences de philosophie pour enfants, jugées positives et parce que c'est très jeune que se joue la reproduction des clivages à dépasser : « la formation à la philosophie doit être la base de l'édifice éducationnel et non le couronnement des études ». D'autres préfèrent réserver cette formation au troisième degré du secondaire : « pour commencer, et étendre ensuite », ou parce que c'est le moment « où les adolescents ont envie de demander des comptes quant à ce qui leur arrive » ou encore parce que la philosophie ne peut être abordée avant, parce qu'elle est critique, que c'est une entreprise de « déconstruction », et que cela nécessite, préalablement, que soient construits un savoir, une identité, une culture.

Enfin, pour les derniers, c'est la formation initiale et continue des enseignants qu'il faut viser en priorité, en raison de l'exigence de transversalité, notamment pour la formation à l'épistémologie, mais aussi pour la prise en charge des questions éthiques liées à chaque discipline.

Quels enseignants ?

Cette question ne se pose que dans l'hypothèse d'un cours spécifique ou d'un « moment calibré » de cours de philosophie. Les licenciés en philosophie, munis d'un diplôme d'agrégation, sont évidemment très souvent cités. Mais beaucoup insistent sur la nécessaire souplesse dans l'attribution des cours : ceux-ci pourraient également être dispensés, de manière transitoire, par d'autres diplômés qui ont suivi une formation continuée spécifique, et ce d'autant plus si les cours « philosophiques » sont remplacés. Les réserves adressées aux licenciés en philosophie concernent leur probable tentation de faire de l'histoire de la philosophie ou de l'épistémologie « pure ».

CONCLUSIONS

1. QUELQUES CONSTATS

La philosophie, comme méthode et comme démarche, permettrait de rencontrer les objectifs du décret-missions en concourant à développer les compétences à questionner, conceptualiser, juger, réfléchir en se situant dans le temps et dans l'espace. D'autres disciplines y contribuent et pourraient davantage y contribuer, mais la philosophie vise à les développer toutes ensemble.

Un cours de philosophie existe dans l'enseignement secondaire en Communauté flamande (Courants philosophiques) et dans tous les pays

de l'Union européenne, comme cours obligatoire ou à option. Ces cours de philosophie ne sont pas exclusifs ni de cours d'éducation morale (religieuse ou non) ni de cours d'éducation à la citoyenneté.

Le cours de philosophie est souvent inscrit dans les grilles de cours du secondaire supérieur et plus particulièrement dans les filières qui préparent les élèves à l'enseignement supérieur.

Quand un débat existe à son propos, il concerne le plus souvent son contenu, sa pédagogie et les façons de le rendre accessible à un public élargi. Au-delà des terminales en France, le rapport Lecourt recommande de veiller à la formation philosophique des étudiants universitaires en sciences.

Les prises de position de l'UNESCO sont révélatrices de cette volonté d'élargissement des publics touchés par l'enseignement de la philosophie.

La philosophie a donné lieu ces dernières années à une méthodologie adaptée aux tout jeunes enfants pour développer des compétences cognitives, coopératives et participatives. La discussion sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme » peut ainsi, sur base d'expériences concrètes, envisager la question de la formation à la philosophie au niveau de l'enseignement fondamental.

En Communauté française, nous avons trouvé des références explicites à la discipline philosophique dans les programmes de cours de religion protestante et de morale non confessionnelle dans le 3^e degré du secondaire. Indépendamment des programmes, la formation à la philosophie est également visée dans diverses pratiques, notamment dans le cadre des cours de religion catholique.

2. PROPOSITIONS POUR UN DEBAT CONSTRUCTIF

En préalable, deux remarques s'imposent. Tout d'abord, le sort réservé au rapport de la commission, chargée en 1992 « d'étudier la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire et de formuler des propositions concrètes à ce sujet » a suscité quelques déceptions. Quelle que soit l'issue de nos débats, il faudra veiller à ce qu'ils débouchent sur des orientations claires et sur des engagements.

En second lieu, des propositions formulées dans la discussion pourraient entraîner des coûts sociaux pour certaines catégories d'enseignants. Si nous voulons un débat serein et constructif, il faut affirmer en préalable le

souci d'éviter des conséquences préjudiciables à l'emploi et aux conditions de travail.

Pour asseoir la discussion, nous proposons de prendre au sérieux le diagnostic formulé plus haut de la nécessité de préparer davantage les jeunes à vivre le pluralisme et de développer davantage leur esprit critique (la formation épistémologique et la réflexivité sur les savoirs). C'est en référence à ces objectifs que peuvent être abordées les questions suivantes :

— Une formation à la philosophie peut-elle contribuer à rencontrer ces objectifs ?

— Sinon, quelles seraient les autres voies pour atteindre ces objectifs ?

— Si oui,

• quelle forme doit prendre la formation à la philosophie ?

* un cours spécifique ?

* des activités interdisciplinaires ?

* une démarche intra-disciplinaire dans plusieurs cours, voire dans l'ensemble des cours ?

* une combinaison de ces différentes formes ?

• quel devrait être le public concerné, ou le public prioritaire ?

• quels devraient être les « contenus » visés par cette formation ?

• les expériences de philosophie pour enfants méritent-elles d'être développées ?

• quels devraient être les titres requis des enseignants chargés de la formation ?

• quelle devrait être la formation initiale et/ou continuée des enseignants chargés de cette formation ?

Ces questions peuvent et doivent rester ouvertes. Au terme de cette exploration, nous estimons cependant raisonnable de formuler les propositions suivantes :

— la philosophie peut contribuer à atteindre les objectifs de formation au pluralisme et de développement de l'esprit critique;

— elle ne doit pas être considérée comme une « matière », close sur elle-même, mais comme une démarche et une méthode en prise avec les autres cours, avec l'ensemble de la formation;

— la formation à la philosophie ne doit pas viser prioritairement l'histoire de la philosophie (sans pour autant l'exclure) mais elle doit privilégier un mode de questionnement et d'analyse;

— la formation à la philosophie ne peut être réservée à une filière d'enseignement, elle doit s'adresser à tous (à un même niveau d'enseignement);

— les expériences de philosophie pour enfants méritent d'être plus largement connues dans le monde éducatif; elles pourraient faire l'objet d'une évaluation;

— quelles que soient les formules retenues au terme de tout le processus délibératif, la formation initiale et continuée des enseignants est le terrain privilégié des réponses politiques à apporter à la question.

Les propositions formulées devraient être confrontées au principe de réalité de l'éducation en Communauté française, principe de réalité qui ne peut être défini comme une contrainte absolue mais qui relève de données politiques qui doivent elles-mêmes être discutées :

— quelles ressources budgétaires peuvent être, de façon légitime, affectées à la réalisation de ces propositions ?

— quelles sont les conséquences des choix opérés entre une formule de cours ajoutés à l'horaire et une formule de remplacement d'un type de cours par l'autre, en termes de :

• coût budgétaire;

• conditions pédagogiques de la formation pour les élèves;

• d'emploi et/ou de conditions de travail pour les enseignants ?

Nous précisons dans l'introduction que la réflexion ouverte ici engage inévitablement à un questionnement sur les politiques d'éducation en Communauté française. Avant de poursuivre la discussion et de l'ouvrir plus largement, il convient de souligner une lacune manifeste de notre dispositif législatif. Le débat sur la philosophie a mis en évidence deux objectifs pour l'enseignement dans le contexte des transformations culturelles de la société : l'apprentissage du pluralisme et le développement de l'esprit critique. Le décret-missions, considéré par tous comme le texte fondateur d'une nouvelle conception de la politique d'enseignement en Communauté française, est explicitement traversé par le souci du pluralisme en son article 6, 3^o (au développement d'une société ... ouverte aux autres cultures). Mais il est totalement muet sur l'objectif de développement de l'esprit critique. Peut-on aujourd'hui, à la lumière du débat sur la philosophie et l'enseignement, justifier ce silence ?