



Pratiques philosophiques et posture laïque

Adopter une posture laïque en classe : le modèle de la pratique de la philosophie avec les enfants

RÉSUMÉ

Les pratiques philosophiques à l'école, qui se généralisent partout dans le monde depuis les travaux de Matthew Lipman aux États-Unis et de Michel Tozzi en France, sont encouragées par les programmes d'enseignement moral et civique de 2015, avec des ajustements de 2018 (à travers les expressions génériques de « débats argumentés » et de « discussions réglées »). Ces pratiques invitent les enseignants à interroger leur posture, en lien direct et étroit avec les questions de laïcité et de « neutralité ».

Le programme franco-qubécois « PhiloJeunes » promeut les ateliers philosophiques comme apprentissage de la citoyenneté par l'expérience vécue et analysée de la confrontation plurielle et pacifique des points de vue. Il s'agira dans cet article de faire état de cette expérimentation entamée depuis plus de deux ans dans les Académies de Créteil et de Versailles, en portant la focale sur l'évolution des postures enseignantes et leur rapport au principe de « neutralité ».

D'après les premiers retours des enseignants — après deux années d'expérimentation dans l'Académie de Versailles — il leur est parfois difficile de trouver leur positionnement dans la « prop-imposition » des programmes d'EMC (qui à la fois proposent et imposent) : comment développer l'esprit critique inhérent à la philosophie et éduquer aux valeurs ?

Olivier **BLOND-RZEWUSKI**

Enseignant, Inspé Académie de Nantes, Doctorant au CREN

Christian **BUDEX**

Doctorant au CREN

Edwige **CHIROUTER**

Maîtresse de conférences

Inspé Académie de Nantes, CREN

MOTS CLÉS :

neutralité, laïcité, posture enseignante, philosophie avec les enfants, enseignement moral et civique

INTRODUCTION

La pratique de la philosophie avec les enfants se développe partout dans le monde depuis une quarantaine d'années. Initiée à partir des années 1970 grâce aux recherches du philosophe américain M. Lipman, elle s'est peu à peu implantée en France à la fois par les travaux de M. Tozzi et par son inscription depuis 2015 dans les différentes versions des programmes d'Enseignement Moral et Civique (à travers les expressions génériques de « discussions à visée philosophique », de « débats argumentés » ou de « discussions réglées »). L'Université de Nantes (INSPÉ) porte depuis 2016 la première Chaire UNESCO dédiée au sujet¹.

Cette pratique vise l'apprentissage de la citoyenneté par l'expérience vécue et analysée de la confrontation plurielle et pacifique des différents points de vue sur une question complexe, « utile contrefeu sociétal au dogmatisme des intégrismes, générateur, par l'indiscutabilité de leurs croyances, de sectarisme, de fanatisme, et *in fine* de terrorisme » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 52). M. Fabre évoque aussi cette dimension profondément politique d'une formation à la pensée critique et complexe dès le plus jeune âge lorsqu'il caractérise l'enjeu d'une éducation au questionnement éthique « comme la recherche d'une voie moyenne entre deux *hubris* du questionnement : l'intégrisme et le relativisme » (Fabre, 2016, p. 20).

Si les pratiques de la philosophie dès l'école élémentaire visent à former les futurs citoyens à une pensée éclairée, au discernement et au jugement critique, elles invitent aussi les enseignants à interroger leur posture, en lien direct avec les questions de laïcité, de rapport au savoir et de neutralité. Dans cet article, nous ferons état d'une expérimentation entamée depuis 2018 dans l'Académie de Versailles, le programme « *Philojeunes* », en portant la focale sur l'évolution de telles pos-

tures. Ce programme met en contact des classes de France et du Québec. Les enseignants impliqués dans le dispositif reçoivent une formation initiale et continue et disposent de ressources pédagogiques élaborées par une équipe de chercheurs français et québécois. Une première année d'expérimentation témoigne de la difficulté à trouver un positionnement satisfaisant : comment développer un esprit critique inhérent à la philosophie et en même temps éduquer aux valeurs ?

C'est cette tension — au cœur nous semble-t-il du projet républicain — que nous analyserons ici.

Qu'entend par *valeurs* ici ? Il s'agit d'un type de concepts particuliers qui sont fortement investis d'une fonction sociale, morale et/ou politique. « Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République » (BO n° 30 du 26 juillet 2018)

UNE VISION LAÏQUE DE L'ENSEIGNEMENT, AU SERVICE DE FINALITÉS ÉDUCATIVES

Un des défis de l'éducation démocratique est de lutter contre tous les dogmatismes. Le fanatisme se fonde sur l'impossibilité à la fois de remettre en cause ses propres croyances (et de les reconnaître épistémologiquement comme telles), mais aussi d'aller fraternellement, comme le dirait H. Arendt, « à la rencontre de l'autre » (1978, p. 17). Nous nous inscrivons ici dans une vision de l'enseignement qui consiste, pour reprendre les mots de Montaigne, à « faire de [l'élève] un homme habile [plutôt] qu'un savant » et nécessite de ce fait « que l'on

1. <https://chaireunescophilofants.univ-nantes.fr/>

Former les futurs citoyens à une pensée éclairée, au discernement et au jugement critique.

prenne soin de lui choisir un guide qui eût plutôt la tête bien faite que la tête bien pleine » (Montaigne, Essais, I, 26). L'enseignant est donc un guide qui ne s'affiche pas aux yeux des élèves comme détenteur de vérités et de valeurs à « inculquer » (aux forceps ?). Il a pour mission, par la pratique subtile de la maïeutique², de les amener à problématiser et concevoir leur rapport à la vérité et à la morale.

Laïcité et moralité

Un enseignement laïque de la morale invite à oser des questionnements radicaux et hyperboliques : pourquoi obéir ? Est-il toujours mal de mentir ? Pourquoi devrais-je accepter les religions des autres ? Faut-il « être Charlie » ?... La laïcité en matière de morale impose de ne pas imposer (des valeurs), ce qui peut mettre mal à l'aise un certain nombre d'enseignants. Il s'agit de proposer les valeurs en acceptant de les soumettre à l'examen et à l'adhésion. Il ne s'agit donc pas de renoncer à toute valorisation morale, mais de renoncer à la transmission injonctive d'un « catéchisme » républicain descendant (Ogien, 2012). Cette proposition n'est ni dogmatique, ni relativiste, ni nihiliste, et ne nie pas la possibilité de valeurs partagées. On invite les élèves à un travail généalogique sans « moraline » (en référence à Nietzsche, L'Antéchrist, §6), quitte à viser l'a-moralité comme artifice pédagogique provisoire. C'est toute la problématique de la « prop-imposition » des programmes d'EMC : d'un côté il est attendu que soit développé l'esprit critique des élèves, d'un autre il s'agit de « transmettre » et « faire partager³ » les valeurs républicaines. Comment penser une conception de la citoyenneté qui invite l'élève à développer à la fois « la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société⁴ » ? Cette injonction peut sembler contradictoire et manifeste bien une tension entre liberté de penser et encadrement de cette pensée. Dans quelle mesure est-il possible d'être

citoyen et néanmoins libre de ne pas partager ces valeurs ou certaines d'entre elles ? Cette tension doit être l'objet d'une attention centrale dans la formation des enseignants pour accompagner et forger une posture adéquate.

Laïcité et vérité

Quant aux savoirs, une perspective laïque invite à n'aborder aucune connaissance comme une croyance. L'enseignant ne demande pas aux élèves de croire que Louis XVI a été décapité en 1793, pas plus qu'il ne demande de croire en l'évolutionnisme. Il propose de rechercher et critiquer l'information, ses sources ; de comprendre et raisonner au sein d'un modèle scientifique provisoire. Le rapport à la vérité se doit d'être antidogmatique et donc socio-construictiviste, basé sur une démarche. Il s'agit de former à l'esprit scientifique (Bachelard, 1938). Ainsi, à l'école laïque, transmettre de façon descendante, « professer », est paradoxal. Pour P. Meirieu : « Clouer dans la tête des élèves » quoi que ce soit, c'est se mettre en contradiction avec ce que l'on prêche, c'est imposer comme une croyance ce qu'on prétend être un savoir libérateur » (2016).

Aussi, le débat réglé ou la discussion argumentée, l'éthique communicationnelle pour reprendre l'expression d'Habermas (1992), permet de convaincre l'élève sans le vaincre en imposant les savoirs.

L'épistémologie qui guidera les apprentissages sera donc à proprement parler une épistémologie de la laïcité. Ce bouleversement de perspective dans le rapport à la morale et à la vérité n'est pas seulement attendu des élèves, mais des enseignants eux-mêmes. Il est indispensable que les professeurs soient conscients des enjeux de cette rupture épistémologique.

2. La maïeutique est l'art de faire accoucher les esprits à l'aide du questionnement. Socrate en est le praticien bien connu qui, dans le dialogue *Ménon*, parvient à faire formuler à un esclave le théorème de Pythagore sans formuler aucune affirmation...

3. BO n° 30 du 26 juillet 2018.

4. *Idem*.

LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS AU SERVICE D'UNE « PÉDAGOGIE DE LA LAÏCITÉ »

La philosophie avec les enfants instaure une « pédagogie de la laïcité » : elle invite à adopter une posture de questionnement, de neutralité et d'engagement au service de la reconnaissance de la pluralité des valeurs.

Une posture de questionnement

La pratique philosophique, parce qu'elle repose sur la posture radicale du doute et de l'examen critique, est incontestablement un levier sur lequel l'École peut s'appuyer. La philosophie prévient la toute-puissance de la pensée en instaurant la complexité comme principe des réflexions et des débats. Elle apprend aux élèves et aux enseignants à accepter l'incertitude nécessaire face à de grandes questions métaphysiques universelles pour lesquelles il ne peut y avoir « une » seule réponse définitive. Face aux concepts (Liberté, Bonheur, etc.) ou face aux dilemmes moraux, il faut accepter de dire : « je ne sais pas », « peut-être », « plusieurs idées peuvent coexister ». Dans ces ateliers, les élèves apprennent ainsi à accepter et aimer l'incertitude. M. Lipman parle d'un « esprit de faillibilité » qu'instaure la communauté de recherche aussi bien pour les enfants que pour les animateurs :

Un tel esprit aide à dissiper l'agressivité sous-jacente qu'inspirent l'absolutisme et le fanatisme, coupant l'herbe sous le pied à la violence qui découle souvent d'une telle agressivité. La décision d'affronter la problématique et de la traiter de façon raisonnable constitue un monde à part, loin de l'inflexible insistance mise par le système éducatif à inculquer une connaissance absolue et faisant autorité. (Lipman, 1995)

En instaurant un autre rapport au savoir, la philosophie ouvre à la pensée complexe. Mais les effets sur le rapport aux savoirs des élèves ne peuvent se produire sans le renversement de posture des enseignants eux-mêmes. Est-il possible d'envisager l'atelier de

philosophie comme un moment à part de la vie de la classe ? Certes non. Car l'enseignant ne peut pas donner la parole aux élèves, faire place aux processus de pensée complexes, mettre en œuvre des temps d'écoute démocratique pour abandonner ces principes, cette éthique de la relation, ces exigences intellectuelles, une fois « l'atelier philo » terminé.

L'animation des ateliers de philosophie demande donc *un remaniement presque total des habitus* pédagogiques et la façon de concevoir les rapports aux savoirs, la définition du métier et de l'école elle-même. Le bouleversement n'est pas simple... L'animation des ateliers de philosophie est une vraie prise de risque et nécessite un authentique courage intellectuel pour l'enseignant :

Soudainement, il doit délaissier son autorité informative ; soudainement, il met à jour son ignorance ; soudainement, il doit poser des questions et non fournir des réponses ; soudainement, il doit apprendre à composer avec l'imprévu, avec l'imprévisible tout en suscitant des apprentissages. (Gagnon, 2015)

Ainsi au-delà même de la didactique de la philosophie, c'est le sens global de l'expérience scolaire et le sens de la définition du métier qui y sont interrogés.

Une posture de neutralité

Si la pratique de la philosophie invite à développer l'autonomie de la pensée, comment permettre ce développement si l'enseignant donne son avis ou porte des jugements de valeur sur les propositions des élèves, fussent-elles contradictoires avec les valeurs de notre démocratie ? S'il prend position, l'enseignant risque d'influencer la pensée, ce qui est contradictoire avec les objectifs mêmes de cette pratique. Il se doit donc de rester « neutre ».

Or, peut-on rester neutre face à des propos contraires aux valeurs de la République ? La neutralité est-elle un appel à la passivité ? Certainement pas. Tout l'art de l'enseignant

est de pousser la communauté de recherche à débusquer les présupposés, les préjugés, les contradictions, voire la légitimité ou la légalité des propositions qui seraient sexistes, racistes, discriminatoires... De telles affirmations ne supportent pas l'examen de l'intelligence collective : on en trouvera de nombreux témoignages dans la revue *Diotime*⁵.

L'atelier de philosophie exige donc l'adoption d'une posture de neutralité non neutralisante, faisant écho à la fameuse phrase de Jean Jaurès : « Il n'y a que le néant qui soit neutre » (1908). C'est-à-dire :

N'entendons [donc] pas [cette neutralité] comme une neutralité frileuse, une laïcité d'indifférence aux différences, qui refuse d'aborder les questions sensibles parce qu'elles font désaccord entre familles et dans la société ; mais plutôt dans une perspective qui ouvre un espace de paroles et de pensées singulières, divergentes, pour instaurer une discussion réglée profitable à tous, par l'enrichissement de sa propre pensée en la confrontant, de manière raisonnée et pacifiée, à d'autres points de vue (Blond-Rzewuski, 2018)

Une posture d'engagement, au service de valeurs plurielles

Enfin, le développement de la philosophie — en donnant le paradigme d'une école où s'apprend au quotidien la pensée complexe, un rapport vivant à la culture et la bienveillance — est un enjeu crucial pour (re) penser et (re) construire l'éducation et le projet politique commun.

Pour reprendre l'expression de M. Fabre dans *Éduquer pour un monde problématique* (chap. IV, La carte et la boussole, 2011), le monde postmoderne est un monde « non platonicien », où les vérités ne sont plus des essences stables, mais des nœuds de problèmes à résoudre. La philosophie de l'éducation est saturée de lectures nostalgiques et dénonciatrices de cette postmodernité. Mais, loin des lamentations, le travail de la philosophie doit au contraire donner du sens à ce

travail nécessaire de déconstruction/reconstruction. Désormais, l'apprentissage de la raison doit être considéré comme un processus incessant de problématisation qui tire ses propres ressources de sa démarche même, en articulant doutes et certitudes provisoires. Il s'agit par-là d'éviter les postures symétriques de l'intégrisme et du relativisme qui apparaissent comme deux maladies de notre postmodernité.

L'activité philosophique permet aux élèves d'interroger leurs représentations et certitudes, d'entrer en débat bienveillant avec autrui, et enfin d'exercer une activité métacognitive sur leurs propres savoirs grâce à la rencontre avec les œuvres et les autres. Les ateliers de philosophie, parce qu'ils contribuent justement à relier l'élève à l'humaine condition, parce qu'ils restituent les interrogations universelles qui sont à la source des savoirs, participent à cet idéal pédagogique et politique.

LE PROGRAMME PHILO-JEUNES COMME MODÈLE DE FORMATION

Présentation du programme

Le programme franco-qubécois *Philojeunes*, d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques par le dialogue philosophique, forme à la « posture laïque ». Il s'adresse aux jeunes de 5 à 16 ans. Né en 2015 au lendemain des attentats contre *Charlie-Hebdo*, il assume son orientation politique en se voulant préventif au fanatisme et à la radicalisation. Sous l'égide de deux chaires UNESCO, il est développé notamment dans l'Académie de Versailles par le Centre Académique aux Écoles et aux Établissements (CAEE) qui agit dans le champ de la prévention des violences et de l'amélioration du climat scolaire.

Formés à la DVP/DVDP⁶ par les praticiens et chercheurs historiques⁷ du projet, 25 enseignants en 2018 et 37 en 2019 (130 inscrits pour l'année 2020-2021) ont permis à 1200 élèves,

5. <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

6. *Discussion à visée philosophique, Discussion à visée Démocratique et Philosophique.*

7. Michel Tozzi, Jean-Charles Petitier, Edwige Chirouter, Johanna Hawken, Olivier Blond-Rzewuski.

Les vérités ne sont plus des essences stables, mais des nœuds de problèmes à résoudre.

de la grande section de maternelle jusqu'au B.T.S., de découvrir et pratiquer la discussion à visée philosophique, principalement dans les territoires d'éducation prioritaire (REP+). 29 dossiers pédagogiques sont mis à disposition des enseignants pour les aider à animer leurs séances⁸. Ils portent sur des notions diverses, la plupart situées dans le champ moral, politique ou épistémologique : *croire/savoir, la violence, justice et vengeance, le droit, la fraternité, les relations entre les sexes, les théories du complot*, etc. Le projet s'accompagne d'une recherche qualitative qui a privilégié une approche par triangulation — observations, questionnaires, entretiens — afin d'obtenir des informations provenant de lieux et de sujets différents⁹. Les observations des séances étaient suivies d'un temps de retour d'expérience avec l'enseignant. Une journée de formation est par ailleurs consacrée à une analyse de pratique en milieu d'année. Enfin, 48 enseignants ayant participé au projet ont pu être interrogés (entretiens semi-directifs et questionnaires). Nous nous appuyons principalement sur ces échanges pour mener nos analyses.

8. <https://philojeunes.org/philo-jeunes/le-materiel-pedagogique/fiches-dvdp/>

9. Tous les éléments méthodologiques seront présentés dans une thèse qui sera soutenue en décembre 2020. Les données du terrain mobilisées dans cet article sont donc partielles.

Premiers questionnements

Le premier retour des enseignants après une année d'expérimentation témoigne à la fois de leur enthousiasme pour cette pratique et des difficultés rencontrées pour se glisser dans la posture d'un.e facilitateur.trice d'ateliers de philosophie. Delia, professeure d'HG/EMC en collège à Gennevilliers, explique : « Les ateliers philo, c'est un ailleurs, il se passe autre chose, on est dans des postures différentes. Alors j'étais un peu paniquée au départ donc j'ai eu du mal à changer de positionnement. » Ces difficultés, débattues lors des échanges avec les enseignants, interrogent la notion de laïcité au carrefour de la question de l'autorité éducative et de la pédagogie des valeurs : comment développer l'esprit critique inhérent à la philosophie et en même

temps éduquer aux valeurs dans un cadre laïque ? N'est-ce pas contradictoire ? On repère en effet une tension entre Philosophie et EMC : la liberté de conscience et l'esprit critique de l'une peuvent sembler incompatibles avec la finalité de l'autre (transmettre les valeurs de la République). C'est précisément sur ce point que les enseignants formés à la DVP s'interrogent et demandent comment ils doivent réagir lorsqu'ils entendent des propos qui seraient « contraires aux valeurs de la République ». Faut-il interrompre la discussion pour effectuer un rappel de la loi et réaffirmer, en tant que fonctionnaire d'État, la valeur des valeurs ? Ou bien privilégier la liberté d'expression et faire confiance aux capacités critiques du groupe et de son facilitateur. trice pour interroger le fondement et la légitimité des propos tenus ? Certains enseignants peuvent être réticents à l'idée d'endurer des critiques qu'ils prennent en partie pour eux ou qui les placent, surtout lorsqu'ils sont eux-mêmes incertains dans leur adhésion à ces valeurs, dans la situation d'un conflit de loyauté qui les met mal à l'aise.

Interroger le rapport aux savoirs et à l'autorité

Tout dépend finalement de ce qu'on entend par transmission des valeurs et autorité d'un enseignant. L'ambition d'une éducation aux valeurs par le dialogue philosophique propose un nouveau paradigme pédagogique qui reconfigure ces deux concepts et indique la voie d'une posture laïque. Il repose sur un double pari et une prise de risque, la seule qui puisse permettre d'espérer une véritable adhésion aux valeurs de la République : permettre aux élèves d'interroger authentiquement la valeur des valeurs et accepter de reculer d'un pas pour adopter une pédagogie de la question ; viser la libre adhésion plutôt que l'injonction. Il faut accepter le cheminement plus long d'un questionnement et d'une élaboration collective. L'expérience

10. La DVP contribue à une éducation à la tolérance parce qu'elle est une pratique qui habitue les enfants, dès le plus jeune âge, à découvrir, comprendre et supporter (*tolerare* en latin) leurs différences sans les transformer de facto en exclusions ; elle permet plutôt de les apprivoiser pour les discuter dans un indispensable travail à la fois rationnel et sensible.

de la première DVDP (sur la distinction entre la croyance et le savoir), pratiquée entre adultes avec M. Tozzi lors des temps de formation, apparaît de ce point de vue comme le moment fondateur d'une expérience à la fois pédagogique et laïque. Les enseignants semblent (re) découvrir alors la puissance de l'écoute, de la pluralité des positions, de la complexité des problèmes, de l'élaboration collective. L'accompagnement sur une année permet de suivre leur prise de conscience progressive des bénéfices d'un déplacement de posture qui permet de reconfigurer l'enseignement de l'EMC en passant « d'un paradigme transmissif-impositif-punitif traditionnel à un paradigme communicationnel-réflexif mieux adapté » (Tozzi, 2018, p. 70). Ingrid, enseignante en CE2 à Étampes explique : « Ce lâcher-prise n'était pas évident au départ. [...] Il faut apprendre à se mettre un peu plus en retrait, leur laisser plus la parole, leur laisser plus de place et j'avoue j'ai été époustouflée par le niveau, la qualité de réflexion. » Le passage d'une posture « normalisatrice » à une posture « co-réflexive » est précisément celle qu'exige une « transmission/partage » des valeurs pour peu qu'on lève l'ambiguïté de départ : il ne s'agit pas d'imposer des normes, mais d'éduquer aux valeurs. Et peut-être un peu plus encore si l'on considère qu'une posture de facilitateur de la discussion propose un nouveau paradigme éthique et épistémique : considérer l'élève comme un « interlocuteur valable » dans un rapport au savoir moins vertical. Ainsi Maylis, professeure de Lettres en collègue à Grigny, vante les mérites de la distribution des rôles dans le dispositif de la DVDP : « Grâce à la délégation du rôle de présidente, je deviens presque participante comme un élève en fait [...] finalement je me mets à leur niveau, on est tous à égalité, la hiérarchie diminue un petit peu. » C'est bien ce déplacement que les enseignants ressentent de prime abord comme une mise en danger avant de comprendre tout le bénéfice qu'ils

peuvent en tirer dans le domaine de la relation aux élèves comme de la transmission des savoirs.

Interroger la place des affects

Le développement de l'esprit critique, et de façon générale, la transmission d'un savoir, passe par une meilleure prise en compte des affects. Une perspective trop intellectualiste passe à côté du rôle des émotions et des sentiments dans l'attachement que les individus peuvent avoir à leurs opinions ou croyances. L'habitude de distinguer l'idée ou l'argument de l'émotion qu'il ou elle produit contribue par ailleurs à une éducation à la tolérance¹⁰ parce qu'elle facilite la distinction entre la personne et ses actes. Dans une perspective d'éducation à la laïcité, la pratique de la DVP initie à la prise en compte de la place des affects dans la pensée et permet de comprendre que la frontière entre croyance et savoir est beaucoup plus poreuse qu'on ne pourrait le penser. Si je suis *attaché* à une idée, ce n'est pas tant pour des motifs « rationnels » qu'« affectifs » ; c'est pourquoi lutter contre les théories du complot par l'argumentation s'est révélé vain. C'est ainsi l'occasion de clarifier le choix civilisationnel d'une préférence pour la raison — d'une foi rationnelle ? — au lieu d'adopter une position de surplomb qui tend à discréditer les croyances au nom d'une neutralité affective. Assumer la révision anthropologique proposée par le programme d'EMC dans le champ épistémologique pour situer la place de la *sensibilité* dans la pensée, c'est finalement éclairer l'un des enjeux majeurs de la laïcité en travaillant, en théorie comme en pratique, la distinction entre *croire et savoir*.

Tel serait le courage laïque : ne pas craindre la critique des valeurs, ne pas redouter les résistances ou les attachements affectifs, mais les accepter en les considérant comme un moment de la déconstruction critique de la valeur des valeurs. Viser, comme une ambition, l'adhésion à des valeurs, mais dans une démarche

qui ne peut espérer plus que de les rendre désirables. C'est en cela que la pratique de la DVP peut offrir un soutien particulièrement efficient pour faire de cette vertu de courage un outil professionnel au service de l'EMC.

Interroger la valeur des valeurs

La formation de *PhiloJeunes* permet de forger cet outil. Car le manque de réflexion des enseignants sur les enjeux de la laïcité est souvent manifeste. Eux aussi ont un grand besoin d'interroger, en tant que citoyens et fonctionnaires enseignants, la valeur des valeurs, pour se positionner ensuite en tant que pédagogues. Dans quelle mesure sont-ils prêts à « transmettre » et « faire partager » les valeurs de la République telles que le code de l'éducation ou le programme d'EMC les y oblige ? Y a-t-il même un consensus institutionnel sur cette question ? Si on reconnaît que l'autorité politique, en régime laïque, n'a aucune compétence en matière religieuse, faut-il aller jusqu'à considérer que « la puissance publique n'a pas le pouvoir d'ériger son propre régime politique et ses prétendues "valeurs" en "religion civile" » (Kintzler, 2014, p. 34) ? L'esprit du programme d'EMC n'invite-t-il pas, si ce n'est à établir une « religion civile », à promouvoir certaines valeurs plutôt que d'autres sous la forme d'un « perfectionnisme faible » (Kahn, 2018) ? Ne serait-ce d'ailleurs pas hypocrite ou naïf que de prétendre faire société sans faire corps et cultiver des valeurs communes (Debray, 2009) ? Quel serait le sens d'un enseignement moral et civique qui renoncerait à toute hiérarchie de valeurs ?

Pour autant, le dynamisme jamais clos d'une discussion philosophique n'enferme jamais les concepts et valeurs interrogés dans une définition close et clôturée. La question reste ouverte à l'interrogation et à la problématisation, de sorte que la séance ne peut dégénérer en dogmes sous peine de se renier et de perdre son sens. Refuser d'interroger la valeur

des valeurs avec les élèves serait le plus sûr moyen de les faire mourir et d'interdire à nos futurs citoyens d'y adhérer puisqu'elles ne peuvent se décréter, mais tout au plus se secréter en réunissant les conditions de possibilité de leur connaissance et de leur expérience.

CONCLUSION

La démocratisation de l'enseignement de la philosophie est une nécessité dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé par la complexité et les crises multiples. Trop souvent réduite à l'enseignement secondaire ou universitaire, la pratique de la philosophie est pourtant un des moteurs essentiels pour développer l'esprit critique, la pensée complexe, les compétences démocratiques, l'empathie, et le dialogue interculturel.

La philosophie avec les enfants, particulièrement dans le projet « *PhiloJeunes* », a donc le mérite d'apporter une réponse à la problématique de la « prop-imposition », en proposant un dispositif qui n'a pas peur de faire discuter les élèves sur des thématiques « socialement vives » et qui fait le pari — le seul tenable selon nous — d'interroger la valeur des valeurs avec les élèves. Le déplacement de posture qu'elle exige invite les enseignants à adopter une « pédagogie de la question », à mettre les valeurs en jeu plutôt que de les réciter ou les « transmettre » comme un contenu de savoir non problématisable. Posture forcément déstabilisante, mais la pratique de la philosophie n'est-elle pas forcément déstabilisante, puisque fondée sur le questionnement radical, la remise en doute des certitudes ?

Cette posture philosophique est proprement laïque au sens où elle donne aux élèves les moyens de leur émancipation sans leur imposer un contenu de pensée. Elle permet la seule influence que le projet laïque s'autorise à promouvoir : penser par soi-même, ou du moins réunir les conditions maximales d'un tel idéal. En

cela, la philosophie avec les enfants fait preuve d'une audace dont les enseignements traditionnels ne s'autorisent pas alors qu'elle est pourtant

la seule qui soit efficiente. Elle s'apparente à une prise de risque : le courage laïque ? ■

BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1978). *La vie de l'esprit*. Paris : PUF.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Blond-Rzewuski, O. (dir.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier.

Berton, B., Leleux C. (2018). Pratiques de philosophie et enseignement morale et civique à l'école primaire : quelles articulations ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 3-13.

Budex, C. (2019). Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités. *Éducation et socialisation*, 53.

Charbonnier, S. (2019). *Aimer s'apprend aussi. Méditations spinoziennes*. Paris : Vrin.

Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.

Debray, R. & Leschi, D. (2016). *La laïcité au quotidien*. Paris : Gallimard.

Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Éducation permanente*, 200, 97-105.

Fabre, M. (2015). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, M., Frelat-Kahn, B. & Pachod, A. (dir.). (2016). *L'idée de valeur en éducation*. Paris : Hermann.

Gagnon M. (2015). Rapport aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherches philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants, *Éducation et socialisation*, 39.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.

Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de Doctorat. Université Paris-I.

Hubinont, J. (2018). Enseigner la philosophie dans un cadre institutionnel déterminé par un système normatif. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 15-24.

Jaurès, J. (1908). Neutralité et impartialité. *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 1, 1-2.

Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Paris : Minerve.

Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Paris : ESF.

Lipman, M. (1995-2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck, 3^e édition.

Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris : ESF.

Ogien, R. (2012). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*. Paris : Grasset.

Richard-Bossez, A. (et al.) (2018). Les débats d'inspiration philosophique Une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 63-71.

Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 73-88.