

Belgique : Philosophia non grata ?

Loris Notturmi, agrégé en philosophie, professeur de morale non confessionnelle

Un article "poil à gratter" pour les tenants en philosophie de "méthodes actives".

À l'heure où beaucoup d'acteurs s'accordent pour dire que l'école ne tient plus ses promesses et qu'il existe une "espèce de crise" au niveau du système scolaire belge et, plus largement, du système éducatif, les diverses définitions de cette "crise" et les solutions proposées s'opposent parfois diamétralement. En réalité, outre le fait que cette espèce de "crise" ne soit pas clairement définie, l'antagonisme se noue autour d'une fracture aujourd'hui patente entre ce qu'est l'école et ce qu'elle devrait être. Cette distinction est importante pour comprendre les obstacles actuels à l'enseignement de la philosophie comme discipline à part entière en Belgique. J'envisagerai brièvement les choses en deux temps : poser la question de l'enseignement de la philosophie dans le champ politique et pédagogique actuel et ensuite exposer une voie possible, à savoir celle que j'ai choisie lors de ma modeste expérience dans l'enseignement secondaire supérieur.

Le climat théorique et idéologique en Belgique est-il propice à l'enseignement de la philosophie ? Cela est discutable. L'obstacle principal me semble être de nature idéologico-politique. Depuis quelques dizaines d'années, la "démocratisation" de la pédagogie qui recentre son action autour de l'apprenant comme levier de sa propre formation est corrélative d'une psychologisation massive des rapports enseignant/élève. Aujourd'hui, la pédagogie est avant tout une psychopédagogie. J'entends par "psychopédagogie" l'essaim théorique progressiste issu notamment des travaux de John Dewey, qui s'est prolongé durant le XXe siècle en Europe (exemple parmi d'autres, le mouvement d'"Education Nouvelle" en France), et à travers lequel les sciences de l'éducation, nées de cette même vague, ont imposé leurs discours dans les matières pédagogiques. Excessivement bigarré et hétéroclite, cet essaim peut toutefois être schématiquement cerné par quelques caractéristiques essentielles :

- la psychologisation des rapports pédagogiques ;
- la démocratisation des rapports pédagogiques ;
- une prévalence de la construction et de la spontanéité sur la transmission ;
- des formes d'anti-intellectualisme et d'anti-normativisme ;
- l'élève (appelé aujourd'hui apprenant) devient l'élément central du processus éducatif.

Afin d'éviter tout malentendu, une précision sur le sens du terme "démocratisation" s'impose d'emblée. Je ne m'oppose, loin s'en faut, ni à la démocratie comme moyen politique ni encore moins au phénomène social par lequel les conditions d'accès aux études et formations se sont "démocratisées" depuis quelques années, dans le sens où cet accès s'est (théoriquement) ouvert à tous, sur le plan financier notamment. Cet accès élargi à une formation a correspondu, pour une frange socio-culturelle, en partie ouvrière et immigrée, à une possibilité d'"ascension sociale".

Aujourd'hui, l'école n'incarne plus véritablement cet "ascenseur social", et il convient de constater que de nouveaux rapports entre élèves, enseignants, parents, directeurs, etc. ont infléchi l'honorabilité institutionnelle qui caractérisait la fonction enseignante. Institution qui doit fixer des normes, l'école a été transmutée en cadre où la négociation est désormais le mode principal de relations entre individus. C'est donc bien ce dernier point précis que j'appelle "démocratisation des rapports pédagogiques"¹.

Cependant, les théories pédagogiques modernes sont-elles les seules et uniques responsables de leur succès ? La réponse est négative. Il est vrai que le tour de force des sciences de l'éducation, devenues égéries des affaires pédagogiques, est d'avoir réussi à s'imposer contre un enseignement "traditionnel", caricaturé et fantasmé en large partie². D'où le curieux rapport à leur propre histoire, qui est plus qu'une simple rupture symbolique entre ce qu'était l'école ("transmissive", "autoritaire", dépositaire d'un savoir figé et peu attentive aux besoins affectifs de l'élève, entre autres)³ et ce qu'elle devait être (démocratique, égalitaire, prônant la spontanéité et l'activité plutôt que la passivité de l'élève, accusatrice des travers de l'institutionnalité hiérarchique, attentive au bien-être de l'enfant, entre autres). Il faudrait néanmoins se demander si la psychopédagogie, prétendant dépasser les défauts de cet enseignement "traditionnel", dont la figure de Freinet apparaît toujours pour beaucoup comme un dissident, n'a pas éludé la question des conditions de possibilité de l'éducation, entendu comme rapport entre une génération et une autre⁴. L'auto-institution de l'apprenant par lui-même, procès éducatif s'il en est dans lequel le rôle du professeur est minoré - ce dernier devenant une "personne ressource" - , est la manifestation d'un chamboulement des conceptions anthropologiques de l'élève et du maître, termes aujourd'hui jugés rétrogrades et bannis du lexique néologistique des théories pédagogiques modernes. Pour le philosophe Emmanuel Kant, l'enseignement et la transmission, coextensifs à l'humanité depuis ses origines, est un rapport humain nécessaire entre deux générations, l'une éduquant l'autre. Ce rapport absolument nécessaire entre deux générations définit ainsi la possibilité même d'une "Humanité" proprement humaine. En déclassant insidieusement les fondements de l'enseignement "traditionnel", en substituant l'interactif au transmissif, l'école psycho-égalitaire aurait perdu toute trace de ce qui doit nécessairement la fonder : la transmission du savoir d'une génération à une autre, la transmission d'une volonté de savoir - conception didactique aujourd'hui presque désuète.

En fait, une des raisons du succès grandissant de la psychopédagogie moderne est d'ordre politique. Si le politique (belge en l'occurrence, mais le cas pourrait valoir pour d'autres pays) cautionne si largement cette pédagogie psycho-égalitaire, nichée aujourd'hui à tous les niveaux de pouvoir du système éducatif, c'est parce qu'elle constitue le fondement éducatif théorique "progressiste" adéquat au démocratisme socio-économique contemporain, auquel tous les partis politiques, sans exception, participent aujourd'hui. Pourtant, beaucoup de protagonistes attentifs ont compris qu'il s'agissait d'un borborygme théorique qui peine à montrer ses lettres de créance. Au lieu d'incarner la solution à une "crise", au lieu d'être l'instigatrice d'un renouveau pédagogique, la psychopédagogie contemporaine pourrait bien incarner la crise, qui se répand et lézarde une institution scolaire souffrante.

Dans cette perspective démocrate-égalitaire où l'on encourage de moins en moins l'apprentissage du latin et du grec, disciplines "élitistes" qui participeraient selon d'aucuns au renforcement des inégalités scolaires, le projet d'enseigner la philosophie comme discipline à part entière peut aussi apparaître comme un luxe. Les détracteurs de ce projet invoquent généralement le sempiternel argument selon lequel la création d'un cours de philosophie est bloquée par une "impossibilité structurelle" intrinsèque au système scolaire⁵. Une suggestion partisane à l'enseignement de la philosophie serait de l'imbriquer dans un cours d'"éducation à la citoyenneté" - où la philosophie serait à nouveau périphérique et qui aurait peu ou prou les mêmes finalités que les cours dits "philosophiques". Ce serait en vérité un moyen diplomatique de noyer le poisson : la philosophie serait en fait réduite à un rôle ancillaire, celui de cautionner l'idéal politique dont la psychopédagogie est le spectre.

Licencié-agrégé en philosophie, j'ai reçu la charge de professeur de morale laïque non-confessionnelle au sein de l'enseignement officiel, dans des classes d'humanité générale et de filières professionnalisantes. Que faire, lorsque l'on est licencié en philosophie et qu'il n'existe pas de cours de philosophie dans le programme officiel ? Tel qu'il est présenté dans son programme officiel⁶ et dans le Décret Neutralité, le cours de morale peut-il faire office de cours de philosophie ? Cela semble possible en pratique sans pour autant que cela soit permis.

Premièrement, le cours de morale laïque non confessionnelle ne se revendique pas comme étant un cours de philosophie à part entière. Nécessaire pour la clarification des notions, l'esprit "critique" et l'exercice du débat argumenté, l'approche philosophique n'est pas exclusive. Comme dans le cadre du cours de français par exemple, l'apport d'autres disciplines telles que la psychologie ou la sociologie est recommandé par le programme qui se veut "transdisciplinaire", c'est-à-dire prônant le "décloisonnement" des différentes disciplines.

Deuxièmement, même s'il s'en revendiquait, le cours de morale laïque non confessionnelle pourrait-il constituer un cours de philosophie à proprement parler ? Si le fond du programme offre une pléthore d'excellentes thématiques, le canevas méthodologique et didactique "inspiré par l'esprit de libre examen" me semble d'emblée sujet à caution. Outre le fait de reposer sur une série de "choix" qui ne peuvent être discutés - choix de la "laïcité philosophique" - , le libre-examinisme à la belge, faute d'aller au bout de lui-même, colporte une attitude pseudo-philosophique qui constitue plus une posture libérale-humaniste contemporaine qu'une réelle position philosophique capable de s'affronter elle-même. La "laïcité philosophique" n'assume pas sa propre position, je le crains. Elle permet de penser, certes, mais dans un cadre moins transparent qu'elle ne le prétend. En nivelant les autres conceptions religieuses ou philosophiques au rang d'hypothèses, la laïcité à la belge s'arroge une position de surplomb problématique, et peine à s'inclure elle-même dans cette "relativité spirituelle / philosophique". L'expression de "tolérance active" est symptomatique de cette position ambiguë qui considère les autres "hypothèses" de manière touristique. Lorsqu'elle prétend lutter contre le dogmatisme culturel et religieux, la laïcité philosophique apparaît ouverte et émancipatrice dans ses contours parce qu'elle prône la liberté d'expression, le respect éclairé des cultures, etc.

Cependant, si l'on joue le jeu à fond, la laïcité philosophique reste une position parmi les autres - athée ou agnostique en l'occurrence. Dans les faits, elle n'échappe pas à une forme d'orthodoxie largement comparable aux dogmatismes qu'elle prétend combattre.

LA MARGE DE MANOEUVRE DE L'ENSEIGNANT

Le programme du cours de morale recèle cependant une qualité fondamentale : la marge de manoeuvre qui est laissée à l'enseignant. C'est évidemment cette marge que j'ai exploitée cette année pour dispenser un cours de philosophie en free lance, tout en respectant les exigences thématiques imposées. Voici en quelques points les traits majeurs et les perspectives essentielles qui ont tissé ce cours.

Tout d'abord, le choix fondamental de distinguer deux types d'enseignement : un cours d'histoire de la philosophie pour les classes d'humanité générale et des dialogues "socratiques" pour les élèves des sections professionnalisantes. Il apparaît difficile d'envisager un enseignement monolithique compte tenu des classes et de leurs parcours respectifs, parfois très différents. L'unique devise est celle des Lumières : "sapere aude".

Pour les classes de section professionnalisantes, le cours s'articule plutôt comme un exercice à la parole et l'acte de parler - acte qui, dans le chef de certains élèves au début de l'année, résidait essentiellement dans l'insulte et la provocation, faute de pouvoir s'exprimer différemment. Même la sacro-sainte spontanéité demande à être éduquée et affinée : l'expression perd en valeur quand tout est permis. Une fois disciplinés et exercés, et cela prend du temps, ces mêmes élèves engendrent des débats de très bon niveau tant sur le fond que dans la forme. L'apparent je-m'en-foutisme ambiant cache plus de craintes et d'interrogations qu'il n'en donne l'air. Au professeur de les faire surgir, et c'est là que l'interrogation socratique montre toute sa pertinence. Le relativisme du type "à chacun son avis" nécessite d'être battu en brèche à chaque leçon, tout comme la position fataliste de beaucoup d'élèves ("ça ne sert plus à rien de discuter de ça, tout est pourri de toute manière"). Avec ces classes dites de relégation, les plus lourdes tâches consistent à discipliner le débat et réconcilier certains étudiants avec la lecture et l'écriture.

Pour les classes d'humanité générale, le choix d'un cours de philosophie fut motivé par l'absence flagrante de culture philosophique et historique chez les élèves. J'y voyais là une sérieuse lacune à combler et un moyen de collaborer et apprendre efficacement avec mes collègues, plus expérimentés que moi. J'assume entièrement le fait que ce cours soit tributaire d'une certaine conception de la philosophie et de l'enseignement, conception dont les prémisses s'opposent formellement à certains "pratiques philosophiques" coexistantes qui s'axent dans le sillon des théories pédagogiques contemporaines. La première prémisse est la suivante : l'histoire de la philosophie est elle-même philosophie⁷. Deuxième prémisse : apprendre à philosopher implique que la construction ne prévale pas sur la transmission. La transmission reste une condition du penser par soi-même : apprendre à penser par soi-même ne peut faire l'économie de savoir comment ont pensé les hommes qui m'ont précédé. Après ça, penser par soi-même devient audacieux ; sans ça, penser par soi-même est

prétentieux. Cela ne signifie pas que tout a été dit et encore moins que le savoir est "figé" - caricature souvent utilisée par certains pédagogues. Cela ne signifie pas non plus que l'élève ne sait rien et qu'il doit se résigner à la passivité. Cela permet simplement d'éviter l'illusion répandue chez les élèves qui consiste à penser pouvoir s'abstraire de notre détermination culturelle, illusion qui peut engendrer un faux sentiment d'intelligence, le sentiment d'appartenir à la première génération intelligente qui comprendrait tout : "Comment a-t-on pu croire que le monde ait été créé en six jours ? Comment des gens ont-ils pu croire que la Terre était plate ? Comment a-t-on pu croire aux miracles ?". Apprendre à philosopher, comme l'a rappelé Kant, c'est apprendre à éviter les fausses questions.

(Ré)introduire la dimension historique qui est coextensive à tout discours philosophique renforce inévitablement le background culturel des élèves. Ayant retenu la leçon de Hegel, je me méfie de la philosophie one-shot qui bricole sur le fait divers et l'actualité à travers une interactivité ludique mais stérile, faisant fi de l'histoire. Le fait divers, l'événement, le film, la caricature et l'article de journal sont effectivement des points de départ et d'appui pour le questionnement philosophique, cela est indubitable. Toutefois, les perspectives historique, philologique et épistémologique (entre autres) sont absolument nécessaires pour accéder à ce qui ne se donne jamais dans la ponctualité de l'événement : le sens qui n'est jamais immédiat. C'est pour cette raison qu'une "maturation affective" de l'élève, telle qu'elle est donnée comme objectif dans le programme, doit être corrélative d'une maturation intellectuelle indispensable pour arracher l'élève au ras du vécu, à l'engluement du présent spectaculaire. L'exemple type est la fameuse crise socio-économique que nous traversons et qui inquiète beaucoup les adolescents, mais qu'il est impossible de comprendre dans son événementialité sans un recours à l'histoire (de l'économie, du commerce, de la révolution industrielle, du crédit, du capitalisme, et plus encore).

Un dernier point encore : l'aspect systématique de la connaissance que génère la perspective historique. Système ne signifie pas exhaustivité, laquelle est impossible. Derrière le projet pédagogique de décloisonner les disciplines, il faut pourtant constater un morcellement des thématiques qui n'offre pas une perspective totalisante. D'où la nécessité de la philosophie comme système, aspect méthodologique au moins aussi important que l'aspect critique de la discipline auquel on s'arrête souvent.

Faire de la philosophie et faire faire de la philosophie comme on prouve le mouvement en marchant - comme le dit le philosophe Frank Pierobon. Telle est ma tentative personnelle pour contribuer, avec les moyens qui sont les miens, à l'enseignement de la philosophie. Choisir quelques grands penseurs et y confronter la classe, textes à l'appui, pour en dégager méthodiquement la complexité de pensée et en montrer la pertinence actuelle, cela n'est pas "élitiste" ou vaniteux. C'est une leçon de modestie et de résistance que j'impose aux élèves autant qu'à moi-même. C'est apprendre à réévaluer et à critiquer sans concession le monde qui nous entoure, et surtout nous-mêmes. La philosophie, comme bien d'autres choses, n'aurait plus beaucoup de valeur pour l'intelligence fonctionnelle de certains de nos élèves (et de certains enseignants, parents, politiques, etc.) si elle ne "servait" pas à quelque chose. Montrer en acte la pertinence d'un Socrate, d'un Pascal ou d'un Spinoza sur des

thèmes d'aujourd'hui est une bonne réponse à la récurrente question "A quoi sert la philosophie ?". Quelques modestes exemples tentés cette année: essayer de comprendre les dérives de la démocratie à partir de la République de Platon, la complexité du rapport entre homme et femme depuis La Rochefoucauld, Nietzsche, Szasz et Lasch, le rapport entre sciences naturelles et philosophie depuis Aristote et Descartes, le droit de mentir depuis Kant, l'imbécillité depuis Alain et la déshumanisation de l'industrie décrite dans Notre pain quotidien de Nikolaus Geyrhalter depuis Heidegger.

Dans une société où l'enseignant se rend vite compte qu'on ne lui enjoint pas vraiment de donner cours mais de respecter l'orthodoxie bienséante du smooth teaching, apprendre à penser constitue un acte franc-tireur que des enseignants ont choisi de poser. L'esprit devient critique et surtout honnête quant il ne s'offre aucun confort ni ne cède à aucune mode de "prêt-à-penser". Dans le flux des évènements de ce monde dont l'opacité est colorée et spectaculaire, où l'immédiateté est devenue la modalité du savoir et du vrai, où toutes contraintes et normes sociales doivent s'effacer devant l'auto-expansion normative de l'individu, la patience, l'effort et le sens historique que la philosophie implique apparaissent ternes et incongrus. Philosophia non grata, mais ce n'est pas une raison pour y renoncer.

(1) Je renvoie le lecteur à l'examen limpide de P. Watzlawick sur l'aporétique volonté de "démocratiser" les rapports pédagogiques: Watzlawick P., Wealand J., Fisch R., Changements. Paradoxes et psychothérapies, Evreux, Editions du Seuil, 1975, pp.92-93.

(2) Dans La crise de la culture, ouvrage paru dans les années soixante, Hannah Arendt soulignait déjà la victoire facile des théories pédagogiques modernes aux USA et l'acceptation "servile" et "peu critique" qu'on leur réserva.

(3) On trouvera des éléments corroborant et développant cette thèse dans les analyses pénétrantes de Christopher Lasch (La culture du narcissisme, Champs-Flammarion, 2006 et La révolte des élites, Champs-Flammarion, 2007).

(4) Ce rapport fut pensé avec une acuité redoutable par le philosophe Emmanuel Kant dans ses Propos de pédagogie.

(5) Très vieux, le débat qui oppose partisans et opposants à la création d'un cours de philosophie dans le programme officiel est toujours d'actualité en Belgique. Véronique Dortu a retracé dans le détail l'histoire de ce débat en analysant les arguments pro/contra des différents protagonistes (Dortu V., Les cours philosophiques revisités: une utopie?, Éditions de l'Université de Liège, Coll. "Sociopolis", 2006).

(6) Il s'agit du Programme du cours de morale (181/2002/240) promulgué par le Ministère de la Communauté Française de Belgique et en application depuis 2002. Il est disponible à l'adresse suivante : <http://www.restode.cfwb.be>

(7) Il s'agit évidemment de la conception hégélienne de la philosophie.