

Quelle place pour la philosophie aujourd'hui dans l'enseignement de la citoyenneté en France ?

Manuel Tonolo, professeur de philosophie à l'INSPE de Grenoble

I) Apparition de l'instruction morale et civique grâce aux philosophes républicains

Après les programmes de Condorcet et de Carnot, c'est la troisième République française qui en 1882 a établi durablement dans les programmes d'enseignement une instruction civique et morale en même temps que l'obligation de l'instruction pour les écoliers. Une instruction civique tout d'abord, parce que le régime républicain est récent et fragile, et qu'il s'agit en conséquence de forger chez les jeunes esprits une culture civique républicaine encore peu assurée, tout en formant de futurs citoyens qui auront leur mot à dire dans une république démocratique. Une instruction morale également, car si l'instruction religieuse est supprimée, il convient de montrer que l'école laïque n'est pas pour autant une "école du crime", immorale car "école sans Dieu", accusation classique formulée par Locke.¹

On peut distinguer trois piliers sur lesquels s'appuie cette nouvelle instruction morale et civique : un programme scolaire d'instruction, une méthode pédagogique, des livres comme supports didactiques adaptés (livres scolaires, manuels de morale, extraits de textes...).

A) De nombreux intellectuels qui ont contribué à fonder et asseoir la troisième République sont de formation philosophique, et s'intéressent de près à la pédagogie et à la morale laïque dans leur réflexion et leurs livres². Leur influence intellectuelle sera manifeste sur l'écriture des programmes d'instruction morale et civique. Au point même qu'on a pu parler de la "République des professeurs... de philosophie"³. La nouvelle instruction morale et civique laïque s'appuie sur une conception rousseauiste ou kantienne de la morale : la découverte d'une morale du cœur, spontanée et universelle en chacun, et la séparation kantienne du savoir et de la croyance. L'influence de la philosophie positiviste d'Auguste Comte et du criticisme kantien sur les débats concernant la morale et le civisme sont indéniables.

En revanche, si les philosophes ont été à l'origine de la création de cette morale, il ne s'agira pas pour autant dans son programme d'en faire un objet de réflexion philosophique pour les élèves... Si la philosophie apparaît bien dans la finalité émancipatrice et citoyenne posée pour l'instruction morale et civique, elle ne se manifesterait guère dans l'enseignement et la pédagogie de cette nouvelle matière.

Il n'en est pas réellement question pour Ferry, qui consacre à l'enseignement de la morale sa Lettre aux instituteurs de 1883 : "Une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés, un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous

non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pourrez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur."

La morale ne se discute pas : elle est "la bonne vieille morale de nos pères, [...] la morale du devoir, [...] la morale de Kant et celle du christianisme⁴ [...].

D'un côté la liberté de conscience des élèves comme des maîtres est affirmée, mais c'est pour inscrire la morale du devoir comme vérité première, fondement indiscutable d'une Éducation Nationale : "Le législateur n'a donc pas entendu faire une oeuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer."

Ainsi, l'enseignement de la morale laïque met à ses débuts sur le même plan le credo religieux et le credo philosophique : il apparaît nécessaire d'éviter les deux, au même titre qu'ils risqueraient d'abuser de la crédulité des élèves et de perturber les familles. Dans la crainte sans doute de voir s'affronter les différentes doctrines philosophiques à l'instar des différentes croyances religieuses, ni les unes ni les autres n'ont à être inculquées aux élèves. Seule est à enseigner la morale du sens commun et les maximes de la sagesse traditionnelle, qui ne peuvent faire l'objet d'un examen philosophique avec les élèves : "J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de coeur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le coeur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques."

Il s'agit de ne pas choquer les familles qui pourraient craindre un endoctrinement contraire à l'éducation familiale. S'adressant à l'enseignant, Ferry lui enjoint donc de se soumettre à la morale commune, présentée comme incontestable, non pas d'exercer le jugement de ses élèves, ou de les inviter à une éventuelle critique philosophique qui pourrait aller à l'encontre des idées familiales : :

"Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge."

L'objectif des enseignants est donc d'exercer une "influence" morale sur les enfants pour les amener à suivre la morale de leurs pères, tout en s'interdisant d'en discuter le fond et une quelconque légitimité.

L'éducation morale est donc d'abord une éducation de la volonté, avant d'être une éducation à l'intelligence, comme le rappelle Gabriel Compayré dans son Cours de pédagogie théorique et pratique (2ème partie, leçon VIII : La morale et l'instruction civique) : "L'objet de l'enseignement de la morale à l'école primaire, c'est la connaissance pratique des devoirs beaucoup plus que l'expression théorique des principes moraux. Il s'agit moins de faire raisonner l'enfant en philosophe sur la nature de ses actions que de le préparer à accomplir en honnête homme toutes les obligations de la vie."

B) Quant à la méthode, elle semble s'affirmer d'emblée comme une méthode active, héritée des pédagogues nouvelles : : "Je n'en veux pour preuve que la direction actuelle de la pédagogie, que les méthodes nouvelles qui ont pris temps de développement, qui tendent à se répondre et à triompher ; ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à lui faire trouver ; qui se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien, au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que de l'ennui, et qui n'aboutissent qu'à jeter dans ces petites têtes des idées vagues et pesantes, et comme une sorte de crépuscule intellectuel ; ces méthodes, qui sont celles de Froebel et de Pestalozzi, celles que vous appliquez tous les jours, mesdames et messieurs, ne sont praticables qu'à une condition : à savoir, que le maître, le professeur, entrera en communication intime et constante avec l'élève." (Discours de Jules Ferry au Congrès pédagogique du 2 avril 1880).

L'article "Activité", dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, soutient une position similaire⁵ : il faut ne pas laisser passifs les élèves, mais les exercer et les inviter à une activité visant leur autonomie.

A lire ces lignes, on pourrait donc penser que la pédagogie de l'enseignement moral et civique permettait aux élèves d'exercer une certaine liberté d'examen, d'échanger entre eux... Si toutefois on regarde de plus près ce qu'il en est dans les textes d'application et la réalité de l'enseignement, on constate que l'esprit critique ne peut commencer à être enseigné, non pas dans les écoles, ...mais seulement aux futurs enseignant-e-s dans les écoles normales, et qu'il ne saurait guère exister au sein des cours donnés aux élèves de l'école primaire. C'est ce qu'affirme Ferdinand Buisson, dans l'article "Critique" du Dictionnaire de pédagogie (Édition Dubois-Meirieu, chez Robert Laffont, p 168-169) : "Entendue comme elle doit l'être, vouée à la recherche de la justesse et de la justice la plus exacte, la critique peut-elle entrer dans l'enseignement populaire ? Est-ce un talent dont le développement

puisse être entrepris ou ébauché dans le cercle étroit où s'enferment les études primaires ? Peut-on espérer qu'on parviendra, avec le minimum de culture que comporte l'école élémentaire, à initier des esprits simples à cet exercice essentiellement délicat et complexe qui consiste à saisir ce qu'il y a de plus abstrait au monde, des qualités et des rapports d'idées, à noter et à distinguer les noms des objets matériellement distincts, mais des nuances fines et des caractères à peine marqués ? On a répondu diversement à cette question.

Les uns disent que l'esprit critique n'est pas fait pour l'enseignement primaire ; qu'ils exigent un tout autre genre d'éducation, une bien plus haute culture ; que fût-il même possible de le développer dans des intelligences médiocres, ce résultat n'aurait rien de souhaitable ; qu'on ne fait pas à l'esprit de critique et de libre examen sa part ; que l'instituteur, s'il se croit une fois initié à tant de finesses, se prévaudra de son savoir pour critiquer à tort et à travers, pour se poser en censeur, en juge, en connaisseur expert et pour n'être, en somme, dans tout et pour tous, qu'un pédant. D'autres soutiennent que les jouissances de l'esprit, pour être nobles et délicates, n'en sont pas moins naturelles et accessibles à tout esprit sain ; que l'éducation populaire comporte le développement du sens critique dans la mesure où elle comporte la connaissance et le sentiment du beau, du vrai, du bon.

L'une et l'autre thèse nous paraît un peu trop absolue. Ne serait-on pas plus près à la vérité en reconnaissant que si l'aptitude à la critique, c'est-à-dire, en somme, l'esprit de discernement, peut se développer à tous les degrés de culture intellectuelle, il n'y a cependant pour chacun de ces degrés qu'un certain ordre de sujets sur lesquels la critique puisse utilement s'exercer ?

Considérons les principales applications de la critique : critique grammaticale, critique philologique, critique littéraire, critique historique, critique d'art, critique philosophique. Une bien faible partie de ces diverses critiques peut pénétrer dans l'enseignement secondaire, une moindre encore dans l'enseignement primaire. Le seul exercice critique qui ait droit de cité dans l'école et celui qui porte sur l'analyse et l'appréciation des mots de la langue, et il n'est pas besoin d'expliquer quels services il rend à l'enfant.

Il y a toutefois une condition pour qu'il soit réellement profitable, c'est qu'il soit réellement un exercice critique et non un plat verbalisme, c'est qu'il oblige l'élève à juger et non pas seulement à se souvenir, à réfléchir et non à répéter, à expliquer la règle et non pas seulement à l'appliquer. Les analyses, les exercices grammaticaux, les exercices de composition et de style, les lectures raisonnées et commentées sont autant de moyens d'initier l'élève même de l'école primaire à ce qu'ont d'accessible pour lui la critique grammaticale et la critique littéraire. Mais c'est surtout à l'école normale que les exercices ayant pour but de former et d'aiguiser le jugement ont leur place marquée. [...]"

De la même façon, si F. Buisson loue l'utilité de l'oral et de la conversation dans l'éducation, le maître doit se limiter en classe à intervenir pour les corriger dans les conversations entre élèves. Ces

derniers sont considérés comme insuffisamment mûrs pour prétendre à de véritables échanges, menés par un maître les aidant à construire leur jugement.6

On comprend alors que les véritables conversations sont réservées en priorité à l'éducation... des futur-e-s enseignant-e-s, et non aux échanges des élèves dans la classe.7

Faisant appel aux sens des enfants, l'instruction morale et civique sollicite essentiellement la volonté par l'enthousiasme et l'affectivité. Il n'est pas fait appel au jugement personnel de l'enfant, considéré encore comme encore immature pour penser. S'il renvoie au langage de la raison, c'est celui de la sagesse traditionnelle. Rien d'étonnant alors à ce qu'on rencontre dans bien des manuels de morale et d'instruction civique de la troisième République des préjugés à la mesure d'une époque qui n'est guère interrogée et soumise à examen.

C) Avec le troisième pilier de l'instruction morale et civique, les livres scolaires, l'époque de la III^{ème} République a vu une efflorescence de manuels scolaires, de cours de morale... publiés dans le but d'assister les professeurs dans leur tâche.

Si certains livres peuvent conserver un intérêt dans l'alliance proposée entre les principes de la morale et de grands textes littéraires (Jean-Marie Guyau, par exemple), beaucoup proposent des maximes à apprendre sans analyse préalable, et véhiculent les stéréotypes et préjugés de l'époque.

Sans réelle mobilisation de la réflexion des enfants, les manuels tournent vite au conditionnement, voire au comportementalisme : on suscite une émotion positive pour les bons modèles de comportement en incitant à les imiter, et une émotion négative, stigmatisante à l'égard des mauvais modèles de comportements et culpabilisante envers les personnes qui les adoptent. Manichéenne et sans nuance, puisqu'il s'agit simplement de trancher entre le bien (la morale communément acceptée) et le mal (les comportements qui ne s'y conforment pas), la conception morale et civique des manuels n'appelle pas à une argumentation qui réfléchit, pèse le pour et le contre et cherche la nuance ; elle inculque souvent un conformisme passif, et invite à une docile obéissance, prête à la reproduction des moeurs de l'époque, à un enthousiasme pour les valeurs sociales du temps, non exemptes de préjugés sociaux, sexistes, racistes, nationalistes...

Le livre d'Olivier Caudron⁸ dresse (page 41) une liste de préjugés fréquemment véhiculés par les anciens manuels d'instruction morale et civique, et les exemples cités par la Petite histoire de l'enseignement moral à l'école, de Michel Jeury et J-D. Baltassat (Laffont 2000) sont sur ce point suffisamment éloquents.

Quand les élèves sont sollicités, il s'agit souvent de questions fermées, dont la réponse attendue figure sur le "livre du maître". Les textes littéraires sur lesquels s'appuient les leçons de morale sont fréquemment de simples prétextes non interprétés qui illustrent les règles morales existantes. Que ce soit à propos des textes littéraires ou des maximes morales proposées, l'enseignement laisse de côté une réflexion des élèves qui aurait pu se montrer profitable pour la construction de leur jugement.

En conclusion de ce premier moment de l'instruction morale, on a pu voir que la mise à l'écart du dogme religieux n'a pas empêché -malgré les affirmations de principe- l'enseignement moral de rester dogmatique et assez peu "philosophique" dans son programme comme dans sa pédagogie, afin de rassurer les familles et de former des citoyens républicains. Plusieurs philosophes qui se sont penchés sur le berceau de cette Instruction morale et civique naissante ont aussi exercé des responsabilités politiques, et ne souhaitaient pas brusquer une opinion publique peu habituée à la remise en cause de la morale traditionnelle et de certains préjugés attachés à l'air du temps.

D'un côté, c'est bien une double finalité philosophique, émancipatrice et démocratique, qui a présidé à l'instauration d'une instruction morale en remplacement de l'instruction religieuse ainsi qu'à la création d'une instruction civique pour former et éclairer les nouveaux citoyens, en luttant contre un retour de la monarchie. Mais d'un autre côté, on ne rencontra guère cette philosophie dans l'enseignement et les pratiques pédagogiques effectives des maîtres d'école d'alors.

II) Une émergence contemporaine de la philosophie dans l'enseignement moral et civique en classe ?

Dans ce trop rapide survol qui a de plus laissé de côté le XX^{ème} siècle, concentrons-nous maintenant sur l'époque contemporaine afin d'examiner comment la situation semble inverser ce rapport de la philosophie à l'instruction morale et civique : ce n'est plus une finalité philosophique abstraite et officielle qui va impulser l'instruction morale et civique sans réellement s'y incarner, mais c'est de la pratique même des enseignants et hors de la discipline philosophique que va s'affirmer l'aspiration à une approche philosophique de l'enseignement de la citoyenneté.

Dans les années 1960-1970, on constate une remise en cause de la morale traditionnelle et des préjugés qu'elle continue à porter. Le rapport à la morale va donc se modifier, et son enseignement est supprimé, tandis que l'instruction civique se recentre sur les connaissances institutionnelles factuelles (fonctionnement de l'État et des institutions) et sur quelques problèmes sociaux du monde contemporain (émancipation des femmes, société de consommation...), dont elle prend acte. La morale est assimilée au moralisme, et on n'ose plus guère par la suite prononcer le terme de "morale", assimilé à une conception passéiste empli de préjugés. On lui substituera plus tard le terme d'"éthique", déraciné de son sens premier, afin d'éviter de prêter le flanc à la critique.

La discipline "Philosophie" enseignée en Terminale se préoccupe quant à elle assez logiquement de l'enseignement de la citoyenneté, en abordant la question de la politique en cours de philosophie, comme le veut le programme préparant au baccalauréat, et plus tard aux études universitaires⁹. Ce n'est pas le cas en revanche de l'enseignement de l'instruction civique en dehors des cours de philosophie et avant la terminale, et spécialement à l'école primaire.

A) Un changement va donc survenir au tournant du XXI^{ème} siècle autour de l'émergence d'une méthode particulière d'enseignement : la pratique du débat en classe, qui, dans l'optique d'un enseignement du "Vivre ensemble", ouvrira la porte à des échanges philosophiques entre élèves dans

les classes, et ce, bien avant l'année de Terminale. Il est à noter que cette appropriation de la philosophie pour aborder la citoyenneté dans les débats avec les élèves se fera pour une bonne partie en dehors de la communauté des professeurs de philosophie, qui s'y ralliera peu à peu.

En effet, depuis le milieu des années 1990 se répand en France dans les écoles primaires un engouement pour les débats philosophiques dans les classes des écoles primaires. Les enseignants prêtent plus d'attention aux questionnements philosophiques des enfants, tout comme, à la même époque, ils tentent de prendre au sérieux leurs questions scientifiques, avec l'expérimentation concomitante de la Main à la pâte. Certains pédagogues de l'Éducation Nouvelle avaient déjà développé des moments d'expression et d'échange dans les classes (C. Freinet, F. Oury, G. Tortel¹⁰...) et ces pratiques pédagogiques vont progressivement se disséminer.

A côté d'initiatives individuelles d'enseignant-e-s comme Anne Lalanne¹¹ ou Alain Delsol¹², le psychanalyste Jacques Lévine¹³ avec l'institutrice Agnès Pautard et l'IEN Dominique Senore créent des "ateliers-philosophie" dans la banlieue lyonnaise pour amener les élèves à penser ensemble le sens de leur existence. Par ailleurs, la découverte en France de l'expérience singulière de philosophie avec les enfants, datant des années 1970, du philosophe américain

Matthew Lipman, est aussi déterminante pour entraîner dans son sillage de nombreux professeur-e-s d'école. Même si son livre *La découverte de Harry Stottlemeier*, plus ancien, avait été assez rapidement traduit¹⁴ en 1978, ce sont surtout ses "romans philosophiques", adaptées pour les différents cycles d'enseignement qui circuleront plus tard dans les classes de primaire en introduction des débats philosophiques menés avec les élèves.

C'est aussi autour de Michel Tozzi¹⁵, philosophe qui a particulièrement travaillé la didactique de la philosophie et qui va porter la cause de la Philosophie pour les enfants jusqu'à l'Unesco, que se forme à Montpellier un groupe attaché à développer la pratique des DVDP (Discussions à Visées Démocratique et Philosophique.) Cette dernière unit une double finalité : philosophie et souci de la citoyenneté démocratique. Les discussions philosophiques entre élèves fournissent l'occasion de leur attribuer des responsabilités dans l'organisation des débats comme dans la classe, et s'inspire de la pédagogie institutionnelle de F. Oury.

B) Les programmes, deuxième pilier, s'emparent eux aussi peu à peu de cette pratique du débat au tournant du XXI^{ème} siècle. En 1999 est introduite au lycée l'**ECJS (Éducation Civique, Juridique et Sociale)**, qui se propose elle aussi de développer, pour enseigner la citoyenneté, la pratique des débats argumentés en classe (1/2 heure par semaine, ou 2h chaque mois). Sans doute par peur de débats tournant à vide, on y précise l'importance de lier ces débats aux savoirs enseignés et on souligne la nécessité de la réalisation d'un dossier préalable : "Mobilisant un ensemble de connaissances disponibles, l'ECJS doit satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998 sur les savoirs, de pouvoir s'exprimer et débattre à propos de questions de société. Le ""débat argumenté"" apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas s'interdire de recourir à des modalités pédagogiques complémentaires" ; "Faire

le choix du débat argumenté n'est ni "concession démagogique" faite aux élèves ni soumission à une mode ; c'est choisir une méthode fructueuse. Le débat argumenté permet la mobilisation, et donc l'appropriation, de connaissances à tirer de différents domaines disciplinaires : histoire, philosophie, littérature, biologie, géographie, sciences économiques et sociales, physique, éducation physique... notamment, mais non exclusivement. Il fait apparaître l'exigence et donc la pratique de l'argumentation. Non seulement il s'agit d'un exercice encore trop peu présent dans notre enseignement, mais au-delà de sa technique, il doit mettre en évidence toute la différence entre arguments et préjugés, le fondement rationnel des arguments devant faire ressortir la fragilité des préjugés. Il doit donc reposer sur des fondements scientifiquement construits, et ne jamais être improvisé mais soigneusement préparé. Cela implique qu'il repose sur des dossiers élaborés au préalable par les élèves conseillés par leurs professeurs, ce qui induit recherche, rédaction, exposés ou prises de parole contradictoires de la part d'élèves mis en situation de responsabilité, et ensuite rédaction de compte rendus ou de relevés de conclusions. Le débat doit reposer sur le respect d'autrui et donc n'autoriser aucune forme de "dictature intellectuelle" ou de parti pris idéologique. Il est une occasion d'apprendre à écouter et discuter les arguments de "l'autre" et à le "reconnaître" dans son identité.". (BO HS n° 5, 5 août 1999).

Afin d'aider les professeur-e-s, une organisation rigoureuse est proposée pour le débat argumenté : "Méthode pédagogique privilégiée en relation avec les autres méthodes, elle s'ordonne autour des étapes suivantes :

- Choix avec les élèves d'un thème, ce qui nécessite de le justifier par rapport à l'étude de la citoyenneté.
- Organisation du travail préparatoire au débat avec division du travail, travail de groupes et coordination. On peut mobiliser des techniques variées selon le sujet abordé : dossier de presse, recherche de documents historiques ou juridiques, recherche sur CD Rom ou sur l'Internet, enquête avec visites ou entretiens, contact avec des personnes qualifiées, rédaction d'argumentaires...".
- Tenue du débat : de façon concertée entre élèves et professeur(s), choix d'un président de séance, désignation de rapporteurs, présentation des argumentaires et des dossiers, prises de parole contradictoires, prise de notes.
- Synthèse orale et écrite et éventuelle diffusion des travaux de la classe (cahiers, exposition, débat dans le lycée...)" (BO HS n° 5, 5 août 1999).

Il faut noter que la communauté des philosophes de métier ne manifeste pas une adhésion immédiate à voir la pratique de la philosophie échapper à l'enseignement de Terminale. Malgré les efforts qui commencent à dater de certains philosophes¹⁶ pour demander l'extension de la philosophie dans les autres niveaux du lycée et du collège, une majorité des enseignant-es de philosophie restent attachés au maintien de la philosophie au faîte des études secondaires, et hésite à ses débuts à participer à l'ECJS.

Les programmes de 2002 vont faire à leur tour la part belle à la pratique du débat, cette fois en primaire. Tout d'abord dans le cadre de l'éducation civique, puis dans la perspective des débats d'interprétation des oeuvres de littérature jeunesse. Ces deux sortes de débat vont pouvoir souvent donner lieu explicitement à des prolongements philosophiques.

Certes, il existait depuis plusieurs années des injonctions formelles invitant à travailler l'oral et à favoriser les échanges entre élèves, et les pédagogies dites "nouvelles" n'avait pas attendu ce programme pour s'y mettre, mais c'est avec le programme de 2002 que le débat entre officiellement dans les programmes de l'école primaire, avec une invitation à la pratique d'une demi-heure de débat réglé hebdomadaire en classe, dans le cadre du Vivre ensemble : Dès la maternelle, l'enfant est ainsi invité à "Dialoguer avec des camarades, avec des adultes" et à "Prendre sa place dans les discussions" :

"À l'école élémentaire, une demi-heure par semaine a été inscrite à l'emploi du temps pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective (voir ""Vivre ensemble""). Il convient de les conduire de manière à ce qu'aucun élève ne soit écarté des échanges, à ce que chacun apprenne à écouter tant les adultes que ses camarades et accepte la conduite du débat qui, pour l'essentiel, relève encore à cet âge de l'enseignant. Dans la mesure où la principale difficulté réside dans la capacité de tenir compte de l'échange encourus pour faire avancer la réflexion collective, c'est dans cette perspective que le maître doit être particulièrement attentif à guider le groupe. Des débats moins formalisés peuvent avoir lieu dans les séquences d'apprentissages. Ils doivent alors bénéficier du même accompagnement." (BO n°1 14 février 2002 p 42). Le débat est ainsi conçu comme l'apprentissage d'un certain "penser par soi-même¹⁷", d'une initiation à la démocratie et aux valeurs civiques : "L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du ""vivre ensemble"". L'apprentissage de la communication réglée en est l'un des meilleurs instruments. La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue - même quand on ne le partage pas -, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et de mieux le préparer à être citoyen." (BO n°1 14 février 2002 p.13). "L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous. Tout au long du cycle, une heure en moyenne par semaine devra être consacrée à l'explicitation des problèmes concernant l'éducation civique dans les différents champs disciplinaires. De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large."

L'inscription de ces débats dans l'actualité de la classe autorise une certaine souplesse dans la mise en oeuvre : "Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une actualité ou de tout autre motif. Il en est ainsi de la demi-heure de débat consacrée à la vie de classe qui, en cas de crise ou lors de l'élaboration d'un projet exceptionnel, doit pouvoir être augmentée." (BO n°1 14 février 2002 p.14).

Dans le même programme de 2002, la construction d'une culture littéraire invite elle aussi à la pratique des débats : "Débats autour de la compréhension du texte étudié, bien sûr, mais aussi autour de son interprétation" : "Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension" (BO n°1 14 février 2002, p. 22). Il s'agira de "participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire et en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue." (BO n°1 14 février 2002, p. 74).

C'est surtout autour de l'interprétation des textes que surgit le nécessaire débat qui permet aux élèves de se confronter : "- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;" ; "- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue." "Il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci."

En quoi cependant ces discussions des élèves autour des interprétations littéraires nous intéressent-elles ici ? Parce qu'on est amené à rencontrer assez souvent dans ces débats interprétatifs des valeurs morales et des enjeux philosophiques : "Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Cette exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature peut être conduite très librement à partir d'un texte (voire d'un extrait) ou, au contraire, de la confrontation de plusieurs lectures, ou encore en s'appuyant sur des oeuvres ou connaissances rencontrées dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.)." (BO n°1 14 février 2002,) p. 73)".

"L'appropriation des oeuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les oeuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donne une signification." "Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate. Il ne faut jamais les éluder. À la fin d'une séquence qui aura permis de

parcourir entièrement une oeuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent. Le recours à l'oeuvre reste le critère du travail d'interprétation. Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le texte. L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'oeuvre : dégoût, adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotion née du récit comme de la langue qui le porte, etc. Elle engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'oeuvre. [...] La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions. [...] C'est évidemment l'occasion d'un examen, difficile, de la dialectique entre singularité des situations et universalité des principes." (Documents d'accompagnement des programmes, Littérature, cycle 3, 2002, Sceren CNDP, p. 8).

Plusieurs travaux¹⁸ confronteront dans cette veine débat littéraire et débat philosophique, et s'attacheront à montrer l'intérêt des albums de littérature jeunesse pour aborder les questions philosophiques et morales.

Dans **les programmes de 2008**, la morale est de retour, au sein d'une ICM ("Instruction Civique et Morale") ! Mais la demi-heure de débat hebdomadaire disparaît des programmes, et l'apprentissage du civisme se limite cette fois au rappel des règles de politesse, de sécurité et d'hygiène, ainsi qu'à la connaissance des symboles républicains.

De plus, l'enjeu philosophique des questions morales et civiques semble mis de côté pour un cours plutôt directif, laissant peu de possibilité aux élèves de discuter des principes ou des maximes qui leur sont proposées : "[Les élèves] découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentées sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée (telles que ""La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui"", ""Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse"", etc.) et prennent conscience des notions de droit et de devoir". On explique aux élèves l'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales "à partir d'adages juridiques (""nul n'est censé ignorer la loi"", ""on ne peut être juge et partie"", etc.)" qui ne sont pas proposés à la réflexion commune, mais communiqués comme tels.

La philosophie semble cette fois assez éloignée de ce programme d'ICM, et si les temps de débat dans les emplois du temps scolaires diminuent fortement, les enseignant-e-s ne se saisissent guère pour autant de ce programme dans leurs classes. Est-ce là ce qui amènera la modification ultérieure du programme par une circulaire, pour remettre un peu de débat et de philosophie dans l'enseignement de la morale et du civisme ?

En effet, la circulaire de rentrée de 2011 modifie le programme en cours, et substitue à l'explicitation des maximes par le maître des leçons de morale à travers des débats philosophiques quotidiens. Voici comment s'exprime le ministre d'alors : "Oui, je fais revenir la morale à l'école. La circulaire qui paraît ce jeudi [...] est destinée à toutes les classes du primaire. Pas forcément tous les matins, mais le plus régulièrement possible, le maître va maintenant consacrer quelques minutes à un petit débat philosophique, à un échange sur la morale. Le vrai/le faux, le respect des règles, le courage, la franchise, le droit à l'intimité... Ne fixons pas de carcans. Peu importe la méthode pourvu que le professeur transmette un certain nombre de valeurs. L'école, c'est le lieu de la tolérance, du respect. A l'école, on n'apprend pas que des contenus de programme, mais aussi un comportement, et cela doit nous servir tout au long de la vie." Entretien au Parisien, 31 août 2011.

Cette circulaire prendra même officiellement par la suite la place de l'ancien programme d'ICM. Y est réaffirmée l'importance capitale de l'exercice actif du jugement moral de l'élève, face à des dilemmes moraux qui sont présentés comme devant susciter la réflexion. La philosophie commence à retrouver la place qu'elle avait un peu perdue durant quelques années dans l'enseignement de la morale : "Au-delà, au cycle des approfondissements, le maître doit rendre progressivement compréhensibles les grands principes de l'action morale. Dès lors, c'est l'exercice du jugement moral, portant sur le bien et le mal, qu'il s'agit de consolider, par l'examen de situations concrètes et variées qui peuvent être liées à des maximes morales." [...] "Aussi, lors de séances pédagogiques, lorsqu'on abordera les jugements moraux, lorsqu'on tentera de se confronter à un dilemme, reviendra-t-il au maître de s'appuyer sur une argumentation rationnelle et une expression aussi respectueuse que possible de la conscience de chacun..." (Circulaire de 2011)

Et si les maximes sont encore là, c'est pour souligner cette fois qu'elles sont sujettes à interprétation, qu'elles ne doivent pas donner lieu à un cours magistral, et que des échanges (entre le maître et ses élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes) doivent se tenir autour des dilemmes, des récits, et des exemples singuliers, pour construire le jugement moral des élèves : "L'usage de la maxime morale, recommandé par les programmes de l'école primaire, vise essentiellement à construire une conscience et un jugement par la réflexion collective et individuelle sur des situations morales. Des lectures, des récits ou des événements présentant une problématique morale peuvent être aussi utilisés comme supports de travail et prendre la forme d'un dilemme ou d'une alternative. Il est recommandé d'y consacrer un temps régulier et quotidien qui s'articule parfaitement avec d'autres objectifs pédagogiques, notamment la maîtrise de la langue" [...] "L'aptitude à distinguer le bien du mal s'élabore ainsi progressivement, à travers l'analyse de phrases ou de cas mettant en jeu les principes de la morale universelle. Très simples au jeune âge, ceux-ci deviendront plus complexes, pour solliciter ensuite l'exercice d'un véritable jugement moral, en empruntant, si nécessaire, à la vie de l'école." [...] "L'intelligence des maximes, à travers une analyse collective guidée par le professeur, ne prend pas la forme d'un cours magistral. Ce sont les échanges entre élèves, appuyés sur une réflexion dont les objectifs sont garantis par le maître, qui permettent d'en faire émerger le sens moral." [...] "Ainsi les échanges permettent-ils d'explicitier les justifications présentées par les élèves, de les valider ou de les invalider au regard de la morale universelle et, en les classant, de leur donner

une pleine qualification juridique, morale ou éthique. [...] "La maxime peut donner lieu à interprétations. Dans un premier temps, toutes les opinions et tous les points de vue doivent pouvoir s'exprimer. L'interrogation, par chacun, de ses certitudes, le recours à l'argumentation, l'écoute attentive et bienveillante de l'autre, contribuent au respect de soi et d'autrui. Ces temps de commentaire, d'analyse et de réflexion sont favorisés par le dialogue du maître avec ses élèves, comme des élèves entre eux." [...] (circulaire de 2011 sur l'ICM).

En 2013, dans la lancée de ce revirement et de ce retour de la philosophie dans l'enseignement de la morale, c'est une mission installée pour réfléchir à l'élaboration d'une morale laïque qui rend son rapport¹⁹. Il souligne l'objet visé : la formation du jugement moral et de la dimension éthique de l'éducation civique. La citation de Jaurès²⁰ qui débute le rapport permet de comprendre pourquoi l'instruction "civique et morale" devient enseignement "moral et civique", en inversant apparemment l'ordre des deux termes : il s'agit de ne pas laisser de côté la morale, souvent le parent pauvre du couple moral-civisme. Pour réaliser ce rapport, la mission a enquêté et reçu de nombreux praticiens qui mettaient déjà en place dans leur classe un enseignement de la citoyenneté fondé sur la coopération, la pédagogie institutionnelle, les débats philosophiques... C'est sur la volonté de prendre en considération ces pratiques efficaces d'enseignement de la morale et du civisme dans les classes que va se construire le **programme d'EMC (Enseignement Moral et Civique) de 2015**, après une consultation auprès des professeurs qui se révèle assez favorable, même si ces derniers sont dans l'attente de formations concernant ces nouvelles pratiques officielles.

Le programme d'EMC de 2015 se décline alors en quatre domaines : sensibilité, jugement, droit et règle, engagement. La sensibilité reconnaît aux arts, et particulièrement à la littérature jeunesse, d'être une porte d'entrée aux enjeux civiques et moraux. L'engagement entérine les pratiques de pédagogie institutionnelle (conseil, responsabilités...). C'est le domaine du jugement qui promeut le plus de nouveaux procédés : débat réglé, DVP, Discussion à Visée Philosophique, dilemme, méthode de clarification des valeurs... Pour se former et préparer ses DVP, le titre d'un livre de F. Galichet²¹, un philosophe qui s'est beaucoup consacré à la formation aux discussions à visée philosophique dans les classes, est donné comme soutien dans les ressources Eduscol pour aider à préparer des débats philosophiques. Le terme de discussion à visée philosophique est donc explicitement inscrit dans les programmes comme un moyen d'enseigner la morale et le civisme. De nombreuses formations auront lieu en France. Ont-elles été suffisantes ? En tout cas, Frédéric Lenoir lance la fondation Sève pour proposer à son tour des formations pour animer les débats philosophiques.

De nombreux livres²² paraissent également, qui prennent acte de l'importance reconnue à la philosophie dans l'enseignement de la morale et du civisme. Les attentats de 2015 en France donneront, s'il en était besoin, une étrange acuité à ce programme moral et civique, montrant la nécessité d'une réelle appropriation critique et débattue des valeurs de la République.

En 2018, le programme d'EMC de 2015 reçoit quelques "clarifications et ajustements", tout en conservant son esprit. Si le programme 2015 mettait davantage en valeur les diverses méthodes des

quatre domaines, le programme d'EMC 2018 lui, se recentre sur deux finalités du programme qu'il met en valeur : le respect (pour la morale), et les valeurs et principes de la République (pour le civisme). Il s'agit d'un déplacement d'accent qui remet les contenus au centre, et les pratiques à la périphérie. Le respect, comme la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité étaient déjà bien sûr des notions du programme 2015, mais elles deviennent centrales, et même le respect se voit même décliné en fonction de ces valeurs/principes de la République (respect de la liberté d'autrui, respect de l'égalité d'autrui, respect de l'autre comme un frère ou une soeur, dans une relation de fraternité, respect laïque de sa conviction, politique ou religieuse).

Il est à noter que le terme de philosophie disparaît en 2018 du programme d'Enseignement Moral et Civique. Pouvait-il effrayer des collègues du premier degré qui ne s'estimaient pas capables de s'en emparer ? Ou est-ce lié à la difficulté de certains professeurs de philosophie qui ne tiennent pas particulièrement à voir utilisé le mot "philosophie" pour qualifier les discussions à l'école primaire, pensant qu'il s'agit là d'un abus de mot, et réservant le terme de "philosophie" au seul travail réalisé en classe de Terminale, une fois que les élèves ont atteint leur pleine maturité ?

De toute façon, la "discussion réglée" comme le "débat argumenté" restent des pratiques particulièrement privilégiées en EMC, comme l'indique précisément le programme 2018 : "L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Ils comportent une prise d'informations selon les modalités choisies par le professeur, un échange d'arguments dans un cadre défini et un retour sur les acquis permettant une trace écrite ou une formalisation."

Ainsi, même si le terme de philosophie a disparu dans les ajustements du programme 2018, la centralité de la pratique des débats confère toujours néanmoins une légitimité aux enseignant-e-s qui se sont formé-e-s en philosophie pour pratiquer en classe des discussions à visée philosophique. Le débat philosophique en classe donne en effet aux échanges entre élèves une profondeur que ne peuvent atteindre les simples débats réglés, ou même argumentés. Savoir problématiser les questions, savoir dialectiser le débat, c'est à dire mettre en confrontation et en contradiction les différents arguments échangés, amener les élèves à définir les concepts employés et à les distinguer entre eux, les aider à percevoir les différentes positions face à une question, à mesurer leurs arguments à l'aune de la vérité ou de la vie bonne, tout cela reste un avantage inégalable dans la tenue des débats moraux et civiques par les élèves. La morale est devenue désormais une affaire qui se discute²³, et la discussion collective, si un-e enseignant-e formé-e est là pour aider les élèves à approfondir leur réflexion, devient vite philosophique.

C) Quant aux livres, c'est à côté des manuels scolaires d'EMC qu'on voit fleurir depuis le début de ce XXIème siècle de nombreuses collections non scolaires²⁴ ayant pour but soit de présenter des textes littéraires pour introduire à des débats philosophiques²⁵, soit de fournir une préparation

philosophique ou une assistance pédagogique à des personnes qui, comme les enseignant-e-s, souhaiteraient se lancer dans la pratique des débats philosophiques avec les élèves. Il est cependant à noter que ce sont des philosophes qui écrivent ces livres, ou participent à leur écriture (Michel Puech, Myriam Revaut D'Allones, François Galichet, Oscar Brenifier...).

Conclusion

On peut mesurer le chemin parcouru dans le sens d'un accomplissement proprement philosophique de l'instruction morale et civique : là où le discernement et l'exercice du jugement étaient refusés aux élèves de la IIIe République, il est devenu progressivement aujourd'hui un principe de base de l'enseignement de la morale et du civisme :

"La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée." (Programme d'Enseignement Moral et Civique, 26/07/2018)

Là où on se contentait d'évoquer les pédagogies actives du moment qui amènent l'enfant à participer à son enseignement, le programme d'EMC 2018 pose comme autres pratiques privilégiées précisément ceux des anciennes "Pédagogies nouvelles" : le débat et la coopération. "La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation" On assiste aujourd'hui à un mouvement inverse de celui qui avait vu d'un côté les programmes d'instruction morale et civique tout d'abord impulsés par des philosophes républicains, mais la philosophie paradoxalement exclue des moments d'enseignement dans les classes. En ce début du XXIème siècle, ce sont les enseignant-e-s qui se sont emparés dans leurs classes de la pratique des débats philosophiques, dont l'efficacité a amené progressivement les programmes d'enseignement moral et civique à leur accorder une légitimité et une reconnaissance dans la progression des élèves.

Il reste à la communauté des philosophes de formation d'accepter d'entendre la réelle demande de formation de leurs collègues enseignant-e-s dans les autres disciplines et les autres cycles, afin de mieux pouvoir se lancer dans les débats avec leur classe en les enrichissant d'une visée philosophique.

(1) Locke, Lettre sur la tolérance, (1689) : "Enfin, ceux qui nient l'existence d'un Dieu, ne doivent pas être tolérés, parce que les promesses, les contrats, les serments et la bonne foi, qui sont les principaux liens de la société civile, ne sauraient engager un athée à tenir sa parole ; et que si l'on bannit du monde la croyance d'une divinité, on ne peut qu'introduire aussitôt le désordre et la confusion générale". "D'ailleurs, ceux qui professent l'athéisme n'ont aucun droit à la tolérance sur le chapitre de la religion, puisque leur système les renverse toutes."

(2) Les philosophes Jules Barni, Paul Janet ou Charles Renouvier ont clairement affiché leur proximité avec l'idée républicaine ; Alfred Fouillée, et sa femme Augustine Tuillierie, auteure sous le pseudonyme de G. Bruno de livres de morale et de lecture, dont le célèbre Tour de France par deux enfants ; son fils Jean-Marie Guyau, auteur de livres de pédagogie et de manuels de morale ; Gabriel Compayré, philosophe, pédagogue et auteur également de cours de morale ; le philosophe Jules Simon, (Ministre de l'instruction publique) et ses collègues de philosophie qui se succèdent à la chaire de science de l'éducation de la Sorbonne : Henri Marion, Ferdinand Buisson, (également Directeur de l'Enseignement primaire et auteur du fameux Dictionnaire de pédagogie), Émile Durkheim, fondateur de la sociologie française)...

(3) Brigitte Krulic : "Aux sources du concept de laïcité : les néokantiens français" p. 2.

(4) Jules Ferry, discours au Sénat, séance du 2 juillet 1881.

(5) [...] "Activité morale. [...] Si de l'éducation intellectuelle nous passons à l'éducation morale, le rôle de l'initiative individuelle n'y est pas moins marqué. Il n'y a pas plus de culture morale par la passivité qu'il n'y a de culture intellectuelle par la seule mémoire. Pour former la volonté, comme pour former l'intelligence, il faut avant tout l'exercer. La dresser machinalement, ce n'est pas la développer. Nous souscrivons donc aux doctrines des pédagogues modernes qui réclament pour l'enfant et pour adolescent la mesure de libre activité nécessaire à son développement moral. Nous dirions volontiers avec un des hommes les plus éminents qui se soient occupés de l'éducation aux États-Unis, M. Pickard : "Une volonté brisée est pour moi dans l'école le plus triste des spectacles". À cet égard, les enfants de la race anglo-saxonne ont sur les nôtres une supériorité qu'on ne peut méconnaître : ils savent se conduire seuls, ils en ont de tout temps l'habitude ; l'absence de maîtres, de surveillants, de contrôle, n'est pas pour eux, comme pour les nôtres, le signal de mille folies. Moins obéissants peut-être, moins dociles, moins aisément maniables que les nôtres, ils ont plus d'initiative et aussi plus de sagesse naturelle : ils règlent eux-mêmes leur activité, au lieu qu'en France c'est nous qui réglons celle de nos enfants. Du reste, hâtons-nous de le reconnaître, là aussi la tendance générale de la pédagogie contemporaine est de réduire autant que possible la contrainte. Dans nombre d'écoles en France, comme à l'étranger, tout est fait pour habituer les élèves à se gouverner eux-mêmes ; on sait, par exemple, quels succès a obtenus le système de punitions et de récompenses purement morales appliqué à l'école Turgot ; on sait les efforts de l'école Monge pour laisser aux élèves le plus possible de liberté et, partant, de responsabilité personnelle. À un autre degré et pour une classe d'enfants moins privilégiés, des principes analogues, substituant le régime volontaire au régime de l'obéissance passive, ont donné d'admirables résultats dans quelques cours d'apprentis."

(6) F. Buisson, Article Conversation du Dictionnaire de Pédagogie : ""Les exercices oraux sont une partie importante du programme, qu'on néglige trop souvent. [...] les enfants des écoles primaires, parfois même les élèves qui arrivent à l'école normale, ne savent pas s'exprimer ; il faut, à la lettre, leur apprendre à causer. À l'école primaire, dans les campagnes surtout, les enfants ont besoin qu'on les façonne à la parole : en classe par des questions, par des récitations et des lectures expliquées,

par de petites narrations portant sur des faits réels, par des encouragements à ceux qui spontanément demandent des explications, font des remarques sensées, improvisent des exemples pour l'application des règles, etc. ; hors de la classe, dans les jeux, les récréations, les promenades. C'est souvent là qu'un maître intelligent et attentif saisira le mieux le naturel de ses élèves, leurs penchants, leurs qualités, leurs défauts ; il tiendra compte de ce qu'il leur aura entendu dire pour corriger à coup sûr les travers de langage et plus encore les travers d'esprit qu'il aura remarqués. Il pourra reprendre adroitement en classe tel sujet de conversation ébauché ailleurs entre eux, leur faire raconter tout haut, non à titre de leçon, mais comme pour intéresser leurs camarades, le fait amusant ou curieux, la nouvelle du jour, l'événement du village dont ils parlaient tout à l'heure."

(7) F. Buisson, Article Conversation du Dictionnaire de Pédagogie : "[...] À l'école normale, la tâche, si elle est plus complexe qu'à l'école primaire, est à certains égards plus facile et plus intéressante. Il s'agit là de jeunes gens qui, tout en préparant leurs examens professionnels, s'éveillent à la vie de l'intelligence. Tout est nouveau pour eux dans ce monde des idées dont l'histoire, les langues, les sciences, les arts même, leur ouvrent les portes et leur font entrevoir les merveilles. Dans un tel milieu, à cet âge de vives impressions, sous cette austère influence des études, n'est-il pas tout naturel que l'esprit se développe et se mûrisse, et qu'il cherche en quelque sorte à s'épancher par de nobles entretiens ? Quel directeur, quelle directrice d'école normale n'a saisi par instants chez ses élèves ce besoin de converser, de discuter, de remuer ciel et terre, d'échanger pêle-mêle leurs idées de omni re scibili, et de quibusdam aliis ? Malheur à une école normale où ce besoin n'aurait jamais été ressenti, où rien n'aurait trahi ce bouillonnement de la sève intellectuelle ! C'est ce trop-plein de l'étude qui s'écoulera naturellement en vives conversations".

(8) Olivier Caudron : Oser à nouveau enseigner la morale à l'école, Hachette 2007.

(9) Patrice Canivez : Éduquer le citoyen ? 1990, Hatier.

(10) J.-C. Pettier, P. Clad : Pédagogie Germaine Tortel, Fabert.

(11) A. Lalanne, Faire de la philosophie à l'école élémentaire, 2002, ESF

(12) <http://pratiquesphilo.free.fr/recherche/maitre/delsol.htm>

(13) Jacques Lévine : Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse, 2011, ESF.

(14) La découverte de Harry Stottlemeier, par Pierre Belaval, Vrin (Pierre et non son père Yvon, comme l'indique une coquille du chapitre " Philosophie et littérature pour les enfants " d'Edwige Chirouter, très judicieuse spécialiste de la littérature de jeunesse et de la philosophie pour les enfants, dans le livre Enseignement et pratiques de la philosophie, 2016, aux Presses Universitaires de Bordeaux. Ce livre, dirigé par B. Poucet et P. Rayou, évoque de façon assez complète les diverses pratiques de l'enseignement de la philosophie en France et à l'étranger.

(15) Michel Tozzi, L'éveil de la pensée réflexive, 2001 (CNDP) ; La discussion philosophique à l'école, 2002 (CNDP).

(16) Le Greph (Groupe de recherche pour l'enseignement de la philosophie) réunit des philosophes souhaitant sortir l'enseignement de philosophie de la seule Terminale. Mais malgré des expériences intéressantes et la réunion d'États généraux de la philosophie en 1979, la situation n'évolue pas. Cf. Qui a peur de la philosophie ? Flammarion, 1977.

(17) Michel Tozzi : Penser par soi-même, Chronique sociale, Lyon, 2005

(18) N. Miri et A. Rabany, Littérature : album et débat d'idées, cycle 3, Bordas (2004) ; M. Tozzi : Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs, Chronique sociale, Lyon, 2006. ; E. Chirouter Lire, réfléchir et débattre à l'école : la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques, 2007, Hachette ; M. Tozzi, Y. Soulé et D. Bucheton, La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire, Sceren-Crdp Montpellier, 2008 ; M. Piquemal, Philofables pour vivre ensemble, Albin Michel, 2007.

(19) Remise du rapport de la mission sur L'enseignement de la morale laïque.

(20) "Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine." "Jaurès, L'enseignement de la morale", La Dépêche de Toulouse, 3 juin 1892.

(21) François Galichet, Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, Nathan 2007. Ce livre est en téléchargement gratuit sur le site de F. Galichet, également l'auteur de L'école, lieu de citoyenneté, ESF, 2005

(22) M. Tozzi : Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique (PDF accessible sur Yapaka.be) ; Budex, Chirouter, Galichet, Pettier, Sasseville, Tharault, Tozzi : Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? Hatier 2018 ; F. Lenoir : Philosopher et méditer avec les enfants, Albin Michel, 2016 ; F. Galichet : Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosophe, 2019.

(23) Michel Tozzi : La morale, ça se discute, Albin Michel, Paris, 2014

(24) Les collections des "Goûters Philo", aux éditions Milan ; "Philozenfants" chez Nathan, "Les P'tits Platon" ; "Chouette penser !", chez Gallimard Jeunesse, "Brin de Philo" et "Brins de Psycho" chez Audiber, "Les petits débats - philo - les droits de l'enfant", éditée chez Belin pour l'UNICEF (F. Galichet).

(25) Michel Piquemal : la série des "Philofables", "Sagesse des contes", par Oscar Brenifier et tous les livres de Littérature Jeunesse, qui s'affirment de plus en plus comme des livres n'hésitant pas à poser aux enfants les grandes questions de la vie...