

Bruno POU CET

LAÏCITÉ ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Résumé : L'article est centré essentiellement sur le rôle joué par les professeurs de philosophie du secondaire depuis un siècle dans leur rapport à l'institution scolaire. Trois moments sont envisagés dans cette réflexion : la préhistoire des années 1870 où les professeurs continuent à enseigner la théodicée, alors même que surgit la volonté de rendre la philosophie indépendante de la théologie, l'apogée des années 1920 où les professeurs, respectueux de la conscience des élèves forme les futurs dirigeants de la Nation, la crise des années 1960 qui conduit l'élite des professeurs à se figer sur l'affirmation identitaire d'une morale laïque, tandis que s'ouvrent progressivement de nouveaux espaces de réflexion philosophique, hors de l'institution scolaire, revisitant d'une autre manière le débat séculaire instruction/éducation, laissant une place ouverte à une approche renouvelée de la morale.

Mots clés : Enseignement de la philosophie - Discipline scolaire - Laïcité - Histoire de l'éducation - Professeurs de philosophie.

Enseignement de la philosophie et laïcité : deux termes qui semblent constituer une entité indissociables autour d'une construction institutionnelle dont la durée de vie a été brève en France. En effet, la classe de philosophie, au sens strict¹, n'a guère existé qu'une centaine d'année entre 1863 et 1965 (Poucet, 1999a). Elle est fondée en France, au moment même où l'enseignement de la philosophie, né autrefois au sein de l'Église catholique — la philosophie était la servante de la théologie — gagne son autonomie et contribue à la mise en oeuvre de la laïcité.

L'enseignement de la philosophie définit son indépendance par rapport à l'Église avant le moment Ferry, même si celui-ci en constitue ensuite, un renforcement essentiel. Toutefois, la laïcité ainsi définie ne s'inscrira jamais à proprement parler dans une perspective antireligieuse, militante, mais plutôt dans une perspective de neutralité, de soutien à la République modérée et de respect des consciences, fidèle en cela à la majorité des grands hommes politiques fondateurs de la Troisième République.

¹ L'enseignement de philosophie comprenant la moitié de la masse horaire totale et, à certain moment, atteignait la moitié de coefficients à l'examen. Nous n'ignorons pas, bien entendu, qu'il existait un enseignement de la philosophie dès la création des lycées (Poucet, 2005a), enseignement renforcé ensuite par Victor Cousin, toutefois peu d'élèves le suivaient effectivement, beaucoup d'entre eux passant le baccalauréat dès la première session d'octobre.

Les choses vont ainsi leur train jusque dans les années 1960. Celles-ci sont, là comme ailleurs, le signe d'une rupture dans une économie générale des contenus d'enseignement et de leur organisation qui était stabilisée depuis le début du siècle. La crise éclate alors, marquée par la dispersion même de l'enseignement de la philosophie en de multiples sections et l'effondrement de la classe de philosophie, symbole institutionnel d'une certaine pratique culturelle. C'est alors que surgissent des visions antagonistes de cet enseignement : les uns en font désormais l'axe d'une défense laïque de la République, les autres au contraire tentent de construire de nouvelles pratiques de l'enseignement de la philosophie dans l'école, mais aussi dans ses marges ou même en dehors : façon renouvelée de repenser son contenu et son rapport à la laïcité ?

LA RUPTURE AVEC L'ÉGLISE

Le moment Ferry en matière de contenu d'enseignement et de renouvellement des pratiques pédagogiques représente une étape essentielle en philosophie comme dans les autres disciplines. Toutefois, si le renouvellement a pu se faire, c'est parce que, dès le Second Empire, un ministre a joué un rôle considérable, Victor Duruy, aidé d'une équipe où l'on retrouve Jules Simon (Weill, 1925).

Théodicée ou métaphysique ?

En matière d'enseignement de la philosophie, dans les années 1860, les programmes comprennent entre autre un ensemble de questions de morale et de théodicée² (Poucet, 1999a, 47) : or, le nouveau programme de 1863, décide de séparer la première de la seconde, pour en faire une partie autonome, indépendante : c'est laisser place entière à la conscience morale, tout en n'oblitérant pas la question de Dieu, dans un horizon de pensée qui rompt peu à peu avec le cousinisme ambiant pour laisser place au kantisme (Vermeren, 1995 ; Cotten, 1992 ; Fabiani, 1988). C'est aussi un programme d'enseignement en manifeste opposition avec les orientations fixées par les collèges de la Compagnie de Jésus en 1857 : lutte contre la philosophie des lumières, opposition à la liberté d'opinion. Bref, soutenir, comme le font les jésuites, le dogmatisme thomiste (alors en plein renouveau) contre le libéralisme de la pensée est l'axe même de cette perspective réactionnaire soutenue par la revue *Études*, tout juste fondée.

La perspective nouvelle, soutenue par Victor Duruy, ne pouvait donc que provoquer des réactions. C'est ainsi, qu'en 1874, lors du changement de programme, alors que le régime politique hésite entre une République modérée et la restauration monarchique, l'évêque d'Angers, Mgr. Freppel, soutenu par Félix Ravaisson, alors inspecteur général de l'enseignement supérieur, fait introduire les notions de « métaphysique et théodicée », ces dernières précédant la notion de morale. La raison de cette introduction est bien entendu à comprendre à partir de la question de la morale indépendante, défendue par Jules Ferry et qui doit être combattue. Elle

² Par théodicée, il faut entendre cette partie de la philosophie qui essaie de démontrer rationnellement l'existence de Dieu, y compris en dépit de l'existence du mal.

l'est donc. Mais pour une courte durée : en effet, dès 1880, le programme renoue de façon définitive avec la pratique de 1863. La morale est bien indépendante de la métaphysique et de la théodicée, l'essentiel des notions étant d'ailleurs consacré à la métaphysique³. La morale est une morale pratique qui n'hésite pas à ouvrir des perspectives d'ordre social : sur l'impulsion de Jules Simon, une partie de la réflexion des élèves est désormais consacrée à l'économie politique. Le but est clairement explicité par Jules Ferry : il s'agit de « mettre fin à la guerre sociale en créant les conditions intellectuelles et morales d'une collaboration entre les ouvriers et les entrepreneurs » (Robiquet, 1893, I, 587)

Autre mesure importante : le professeur doit penser devant ses élèves. Le professeur doit être libre de traiter le programme comme il l'entend, de penser librement devant eux en étant affranchi de toute philosophie officielle, de tout dogmatisme. Liberté totale ? Pas tout à fait et, ce, pour une double raison.

En premier lieu, le professeur ne doit professer aucune doctrine qui porterait atteinte aux fondements de l'État républicain, il ne doit professer aucune doctrine matérialiste ou athée. Bref, enseigner la philosophie ce n'est pas professer un discours aseptisé, mais adopter une posture philosophique spiritualiste, sans être pour autant prisonnier d'une philosophie d'État. En second lieu, la philosophie doit être respectueuse de la conscience des élèves et ne pas les choquer. C'est l'introduction de la laïcité au cœur même de l'enseignement de la philosophie. D'où l'apparition d'une pratique pédagogique recommandée par l'inspection générale : le tact.

Le tact ou la pratique laïque de l'enseignement philosophique

Cette notion est très particulière à saisir et sera régulièrement présente dans les textes officiels. Constamment défendu par l'inspection générale, le tact est une pratique d'enseignement qui se distingue radicalement de la pédagogie conçue comme science de l'éducation telle que la présente Henri Marion dans sa leçon inaugurale du 6 décembre 1883. Le tact est une action pédagogique qui consiste à « apprécier intuitivement ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans les relations humaines », une version modernisée de l'esprit de finesse par opposition à l'esprit de géométrie. De quoi s'agit-il alors dans la pratique de l'enseignement ?

Comme le précise les instructions de 1890, premières instructions modernes consacrées à l'enseignement de la philosophie, le professeur doit « proportionner l'enseignement à l'esprit de la jeunesse », sans s'enfermer dans une abstraction inaccessible. Un professeur est un éducateur, en un double sens : il fait découvrir aux élèves les valeurs afin de les élever « vers le haut », il les aide à « passer » de l'univers littéraire qui a été le leur pendant de longues années à l'univers de la réflexion. Pas de choc brutal revendiqué comme dans la caverne de Platon, mais un long et patient accompagnement du maître par l'élève, le premier n'oubliant pas que le second peut, certes, appartenir à l'élite intellectuelle et exiger d'aller au-delà du programme requis, mais le plus souvent être un élément de la « masse ». Le maître, enfin, n'oublie pas que l'enseignement de la philosophie ne doit pas choquer les pè-

³ Cette dernière notion disparaît définitivement en 1885, lors du changement de programme. Son maintien en 1880 avait été le résultat d'un compromis.

res de famille⁴. Bref, il doit être tout, sauf révolutionnaire et en rester aux « idées moyennes sur lesquelles reposent les sociétés ». N'oublions pas qu'il s'agit, ici, de former les futurs cadres administratifs de la société ainsi que les professions libérales.

La dissertation de philosophie dont l'usage est généralisé à partir de 1866 (Poucet, 1999b et Poucet, 2001) et la leçon qui lui fait corps sont les exercices pédagogiques qui expriment ces orientations nouvelles. Apprendre à penser certes, dans les limites admises par la vie en société, en respectant les croyances, telle est la conception de la laïcité ici présentée.

L'acmé des années 1920

Les instructions de 1925⁵ précédées du programme renouvelé de 1923 sont le sommet même de cette conception laïque de l'enseignement de la philosophie, même si le mot lui-même n'est pas explicitement employé. Il marque aussi un infléchissement et un durcissement notable par rapport aux orientations de 1890.

A la différence des réformateurs que sont les Compagnons de l'Université nouvelle, comme l'a montré Viviane Isambert-Jamati (1970, 218), les professeurs du secondaire et plus particulièrement les professeurs de philosophie, craignent, au sortir de la Grande guerre, un affaiblissement de l'importance des humanités classiques et un rapprochement non désiré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire. La culture doit rester désintéressée et gratuite. L'enseignement secondaire ne doit en aucun cas être utilitaire, mais doit viser à former, de façon élargie, en ne se limitant plus au domaine de l'administration, les cadres de la Nation. Il doit donc sélectionner l'élite sur des critères culturels. L'enseignement de la philosophie apporte sa contribution à l'édifice en unifiant la culture commune de cette élite, plus disparate que par le passé, à cause de la plus grande diversité des sections possibles. C'est la culture de la non spécialisation dont l'enseignement de la philosophie est l'expression achevée et ultime puisqu'il opère la synthèse de la culture littéraire et de la culture scientifique. Les élèves doivent être « aptes » à tout.

Les instructions de 1925 précisent très clairement que l'enseignement de la philosophie doit aider les élèves à « interpréter avec plus de profondeur ce qu'ils savent déjà ». Là encore, il ne s'agit pas de choquer leurs opinions, au contraire, il s'agit de les renforcer dans la compréhension qu'ils ont du monde en les aidant à le mieux comprendre, dans une prise en compte de la réalité concrète, jusqu'à l'actualité immédiate des choses. Il faut bien entendu veiller à respecter la conscience des jeunes gens, et distinguer devant eux – car le professeur est libre de ses opinions – ses propres opinions de celles qui s'imposent à tous. Le dogmatisme ne saurait donc convenir au travail de la pensée philosophique.

Pensée en acte plus qu'accroissement de connaissances, refus de l'abstraction ou du catalogue d'opinions véhiculé par une mauvaise connaissance de l'histoire de

⁴ Il s'agit ainsi d'une version adaptée à l'enseignement de la philosophie de l'injonction de J. Ferry dans sa « lettre aux instituteurs ».

⁵ Pour une analyse détaillée de ce texte cardinal, voir Poucet B. (1998) « La tradition de l'enseignement philosophique » — *Carrefours de l'éducation* 6 (2-22).

la philosophe, l'activité de l'enseignement philosophique reste essentiellement éducative. La métaphysique, toujours enseignée, change de signification : elle n'est plus l'opposé de la science, mais sa prolongation, dans une perspective désormais positiviste. Elle devient philosophie générale. La science, c'est bien entendu la connaissance du monde et de la société, mais aussi et surtout la connaissance de soi. Significative, à cet égard, est la composition du « manuel » de l'époque, celui dans lequel des générations de lycée et de professeurs vont puiser de quoi se nourrir ou, plus prosaïquement, matière à réviser le baccalauréat, manuel rédigé par un professeur au lycée Louis-le-Grand, le « Cuvillier » : un tome sur les deux est entièrement consacré à la psychologie⁶. On a une pratique laïque de la philosophie qui n'interdit pas de traiter des questions métaphysiques : ainsi la question de Dieu est toujours au programme et le restera jusqu'en 1973.

L'ÉCLATEMENT D'UN MONDE : INTERROGATIONS

Les années 1940, mais surtout le début des années soixante, signifient la fin d'une certaine conception de l'enseignement secondaire, réservé à une élite (Prost, 1992 ; Poucet, 2005b). Désormais, l'enseignement de la philosophie allait devoir faire face à un public d'élèves de plus en plus divers. Cela n'est pas sans conséquence sur la question même de la laïcité et sur la pratique de l'enseignement de la philosophie, d'autant qu'une nouvelle génération de professeurs surgit progressivement (Poucet, 2005b).

Mise en cause de la section philosophie

Jusqu'en 1942, la classe de philosophie était le « couronnement » des études secondaires. Désormais, c'est fini, même si la prise de conscience s'est faite avec lenteur. En effet, à partir de cette date, de nouvelles sections sont créées, adossées à des secteurs professionnels et non plus à une culture générale humaniste : philosophie-sciences devenu sciences expérimentales en 1945, section technique et économique en 1951. Délibérément, on distinguera peu à peu les élèves en fonction de leur niveau atteint en mathématiques et non plus en fonction de leurs connaissances littéraires et philosophiques (Prost, 1992 ; Lelièvre, 1995 ; Poucet 2005b et c). En 1965, le processus est achevé : la classe de philosophie est remplacée par la section A. Le baccalauréat littéraire n'est plus qu'une section parmi d'autres, de moins en moins choisie par les élèves. Aujourd'hui, alors que la section A est devenue la section L⁷, à peine 10 % des élèves y sont inscrits, à comparer avec les 50 % de 1942 ! Désormais, environ un quart des élèves de classe préparatoire littéraire n'ont pas fait antérieurement d'études littéraires, mais des études scientifiques. On mesure le changement accompli en une décennie (Poucet, 2004) !

Un tel état de fait ne pouvait que fragiliser l'enseignement de la discipline, d'autant que l'unité idéologique des professeurs de philosophie est sensiblement

⁶ Or, l'ensemble des notions de psychologie ne fait que le quart du programme.

⁷ Il est d'ailleurs significatif qu'aux yeux de certains élèves, voire parents, le sigle L signifie non pas littéraire mais langue. La question de sa survie est désormais clairement posée.

remise en cause : ils sont traversés par une véritable crise (Poucet, 2005b) : la question laïque servira désormais à certains de ciment idéologique.

Diversité des contenus et non respect de la laïcité : militer

Dans les années 1960, les professeurs de philosophie ne forment en effet plus une corporation homogène, structurée par une ligne de pensée commune : le renouveau des études philosophiques, la diffusion du marxisme, l'irruption des sciences humaines qui, pour la plupart d'entre elles ont été fondées par des philosophes — pensons au premier chef à Claude Lévi-Strauss — provoquent des clivages qui creusent l'écart entre les professeurs. La philosophie enseignée traditionnellement, à base métaphysique plus ou moins mâtinée de scientisme, cède donc la place largement à un enseignement de la philosophie largement ouvert aux sciences humaines : la linguistique, l'anthropologie, mais aussi la psychanalyse font leur entrée en force dans les classes terminales. Il devient ainsi difficile, pour l'inspection générale, par exemple, de contrôler des professeurs de plus en plus nombreux (200 avant la guerre, plus de 4 000 dans les années 1990⁸), de maintenir un semblant d'unité de pensée et de pratiques professionnelles entre des enseignants dont les options sont aussi diverses. Le débat entre ceux-ci est d'abord politique, social et économique, certains n'hésitant plus à franchir la ligne rouge d'un engagement politique explicite pendant leur pratique professionnelle, remettant ainsi en cause la déontologie traditionnelle qui ne pouvait aller à l'encontre du régime républicain modéré. Ce n'est plus désormais le cas. Certains professeurs sont devenus les militants d'une cause et n'hésitent pas à y entraîner leurs élèves ou à essayer de le faire.

L'inspection générale s'en inquiètera et essaiera, à partir de 1973, de reprendre en main les choses en instaurant un nouveau programme, moins axé sur les questions de sciences humaines, recentré sur la philosophie générale. À souligner, malgré tout, que la question de Dieu disparaît du programme : elle est remplacée par celle de la religion. La question laïque n'apparaît d'ailleurs pas comme un point de clivage : là, comme ailleurs, jusque dans les années 1980, les professeurs de philosophie sont assez indifférents à un débat qui s'est resserré sur la question scolaire et semble le pré carré des instituteurs, conduits par le SNI et le Comité national d'action laïque. Or, il apparaît, au-delà des discours et des propos obligés, que le véritable clivage et le véritable débat est celui de la réussite scolaire des enfants et de la meilleure voie pour y parvenir. *Consommateurs d'école* de Ballion est, à cet égard, assez emblématique de la période. Un peu comme un point d'orgue.

**RETOUR À UNE LAÏCITÉ NEUTRALITÉ
ET DIVERSITÉS DES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES**

La fin des Trente Glorieuses réintroduit la question laïque de façon explicite parmi les intellectuels et les philosophes⁹ et offre un champ d'investigation aux pro-

⁸ Et environ 6 000 si l'on ajoute les professeurs de l'enseignement privé sous contrat, progressivement soumis aux mêmes exigences de recrutement que leurs collègues de l'enseignement public.

⁹ Ainsi É. Poulat fait paraître, en 1988, le premier d'une série d'ouvrages consacrés spécifiquement à

fesseurs de philosophie. Certains sont bien connus dans le débat intellectuel, on les a appelé les néo-républicains — Régis Debray, Elisabeth de Fontenay, Claude Nicolet, Paul Thibaud, etc — d'autres sont restés méconnus du grand public, mais ont pu jouer un rôle non négligeable sur une partie des professeurs de philosophie et, par tant, sur les contenus d'enseignement. La question laïque est donc revenue, de l'extérieur de la pratique de l'enseignement et l'a interrogé.

Retour de la question laïque et de la morale

Dans les années 1980, une partie des professeurs de philosophie du second degré ordonnent dans un même mouvement défense de l'enseignement de la philosophie qu'ils estiment menacé par les réformes en cours, crainte de ce qu'il appellent le pédagogisme et réaffirmation, dans un même mouvement, de la laïcité. C'est le cas, par exemple, de l'association professionnelle, autrefois majoritaire, des professeurs de philosophie de l'enseignement public, association qui se fait, par la voie de Charles Coutel et de ses successeurs, les défenseurs d'une laïcité menacée. On affichera ainsi ce que l'on pense être les valeurs intangibles de la République, on fera référence à Condorcet compris comme le chantre de l'instruction. On opposera l'universalité de la raison et la liberté philosophique au déterminisme des passions et au pluralisme des croyances. On soulignera, comme le fait, mais ce n'est qu'un exemple parmi bien d'autres, Henri Pena-Ruiz, que « la laïcité étend à tous le privilège jadis réservé aux clercs, en tant que lettrés et dépositaires de la spiritualité conforme : elle abolit en quelque sorte l'exercice élitiste de la vie spirituelle dans le moment même où elle la libère du contrôle clérical comme de la monopolisation religieuse. [...] Une pratique exigeante de la réflexion ainsi nourrie permet de rendre manifeste la distinction décisive entre savoir et croire, registres différents de la conscience dont la confusion fait le lit de l'obscurantisme. »¹⁰

Par ailleurs, l'ensemble de ces critiques, aux yeux des néo-républicains, se cristallise dans la loi d'orientation de 1989. Celle-ci leur apparaît comme une rupture décisive au sens où la loi marque, d'une part le triomphe du pédagogisme puisque l'élève est désormais « au centre du système éducatif » puisque les enseignants, formés dans les IUFM, sont la proie des spécialistes des sciences de l'éducation, d'autre part l'effondrement de la culture générale, reléguée au rang des utilités. On assiste ainsi à une véritable « déscolarisation » du lycée, où l'éducation prend ainsi la place de l'instruction et laisse peu de place à la réflexion critique, rationnellement argumentée, socle d'une morale républicaine (Raynaud, 1990).

En réaction à cet état de fait, une théorisation apparaît qui prend appui sur une certaine compréhension de Condorcet. Celui-ci, aux yeux des néo-républicains, est compris comme le chantre d'une école où l'instruction prime avant tout sur l'éducation, ou plus exactement où une véritable alchimie s'opère qui fait de l'instruction l'expression même de l'éducation. Ainsi, dans le domaine qui nous concerne, la bonne pratique philosophique repose sur une maîtrise élaborée des savoirs. La

la question, *Liberté, laïcité, la guerre des deux France et le principe de modernité*. Paris : éd. Cujas,

¹⁰ « Spiritualité et philosophie de la laïcité » — *L'Enseignement philosophique* 50/5, mai 2000 (3-15, passim).

transmission du savoir se suffit ainsi à elle-même : elle est éducation à la raison, à l'universel. Le professeur n'a pas à être éducateur au sens où il prendrait en compte la singularité individuelle, à la différence de ce que demandait Jules Ferry pour ses instituteurs. En effet, le respect de la vieille morale de nos pères qu'il exigeait de ces derniers, reposait sur un respect scrupuleux de la particularité des croyances, fondement d'une morale commune. Or, avec les néo-républicains, cela est désormais renvoyé à la singularité et au for intérieur : seul a droit de cité un universel absolu d'un savoir libérateur par ses propres effets. Cela n'est évidemment pas sans effet dans la pratique pédagogique ni sans conséquence sur le devenir de l'institution philosophique elle-même.

Considérons simplement le programme d'enseignement de philosophie des séries générales actuellement en vigueur¹¹. La notion de morale est l'un des cinq champs de problèmes spécifiés par le professeur sous la formule de trois notions qui déterminent le champ conceptuel : liberté, devoir et bonheur. Cela n'a évidemment plus grand-chose à voir avec le programme de 1923 (Poucet, 1999a, 378) où il s'agissait essentiellement de penser la morale dans la vie concrète, dans l'action personnelle, familiale, politique, économique, internationale. Ici, il s'agit de tout autre chose, d'une réflexion métaphysique où l'on essaie de concilier liberté et devoir sous les auspices du bonheur. Il s'agit donc bien d'instruire et non plus d'éduquer, de réfléchir sur un universel abstrait. Or, la question éducative resurgit, par un autre biais, de l'extérieur de l'institution.

La philosophie pour les enfants

Se développent en effet, depuis quelques années, des pratiques à la marge de l'institution scolaire ou en dehors d'elle qui osent aborder les questions de valeur, franchissant ainsi un seuil de laïcité renouvelé (Baubérot, 1990, 1997). C'est le cas par exemple de l'enseignement de la philosophie pour les enfants¹² pratiquée selon la méthode du canadien Lipman ou d'autres (Tozzi, 2005). Ainsi, l'interrogation sur la mort que l'école affronte, en fonction des aléas de la vie d'une classe, invite à apprendre ce que l'on n'apprend pas ou mal, d'habitude, à l'école mais aussi dans la famille : la question de la mort ne peut se limiter à la stricte transmission des connaissances biologiques, scientifiques, etc. Il est également question, lâchons le mot, de sens de la vie, de conduite morale. Ainsi, le strict terrain de l'instruction ne serait pas suffisant. Il faudrait s'essayer à l'éducation. Et se pose ainsi d'une façon renouvelée la question du respect des consciences et de ce qu'il est licite de dire à l'école.

Hier, on faisait la morale à l'école. On essayait d'inculquer : plutôt de force que de gré. La démarche est, à présent, plus subtile, plus riche et plus prometteuse

¹¹ *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 25 du 19 juin 2003, p. 1307. Ce champ notionnel est, en revanche, absent des séries technologiques.

¹² On pourrait aussi s'intéresser aux universités populaires qui semblent connaître un renouveau, aux cafés philosophie également, voir *Diotime*, revue spécialisée sur la question. Il existe désormais un magazine grand public consacré à la philosophie *Philosophie* dont le n° 1 est paru en mai 2006. Son ambition est de « concilier philosophie et journalisme » (éditorial du premier numéro) afin d'aider « à se repérer au sein d'un monde complexe, opaque et, par là même, inquiétant. »

d'avenir, mieux adaptée à la culture des enfants d'aujourd'hui, ouverte, quoiqu'on en dise, sur le monde extérieur et où l'École n'est plus qu'un lieu parmi d'autres de savoir. Mais, le maître est structurant et doit instituer, d'où la démarche : faire de la philosophie. Avec des enfants ? A l'école primaire ? Certains s'en étonneront. Enseigner la philosophie n'est-il pas réservé aux plus hautes classes des lycées, à la classe « terminale » ou à l'enseignement supérieur ? Enseigner la philosophie ne nécessite-t-il pas une très haute technicité, une connaissance érudite des auteurs et des grands thèmes de la pensée ? Cette approche de la philosophie ne peut faire oublier cet autre versant dont Descartes avait si bien parlé en guise de préface à ses traités scientifiques¹³. Il faut bien agir. Et, l'on ne peut attendre d'avoir rebâti son logis entièrement pour le faire. On ne peut attendre ici de certitudes indubitables. On aura, bien entendu, reconnu le *Discours de la méthode* et l'idée d'une « morale par provision ». En ce sens, le professeur des écoles qui « ose penser » devant ses élèves sera, toute proportion gardée, à l'image de ce guide de la Caverne platonicienne qui ouvre le chemin rude et escarpé, aide à vaincre les obstacles qui interdisent la recherche de la Vérité. A cette différence près : le professeur sait, aujourd'hui, que la morale n'est que « par provision », qu'elle n'est qu'un viatique pour le voyage et n'atteint pas le degré de certitude de la Science. Elle est tout sauf dogmatique. Le bon maître, c'est-à-dire le pédagogue, saura donner la main quand il faut, au « moment opportun », afin de guider l'élève et l'aider à mieux « accueillir la vie ».

Si le principe d'une évolution et d'un renouvellement de la pratique de l'enseignement de la philosophie paraît limpide, la nécessité impérative, la mise en œuvre n'est pas nécessairement aisée. Il ne s'agit en effet ni d'un aimable papotage, ni d'une vague discussion, voire d'un pur et simple effet de mode. Il ne s'agit pas non plus de faire passer en force la conviction d'un maître, mais de respecter la conviction des élèves, sans négliger celle du maître, en les nourrissant et en les confrontant à celles d'autrui. Cela fait appel ainsi à une véritable déontologie de l'enseignement : comment prendre en compte, entendre les convictions des élèves, beaucoup plus arrêtées que l'on ne croit ? Ce n'est pas facile, car c'est prendre le risque de ne pas savoir répondre, d'être surpris par une interrogation. En ce sens, cela met en évidence la fragilité du métier d'enseignant et sa grandeur qui accepte le risque du dévoilement mais ne s'autorise pas à transformer son cours en un lieu d'affirmations dogmatiques. Propos bien traditionnels, on le voit, au fond... et qui va à la rencontre du renouveau actuel de la laïcité.

Bruno POUCKET
IUFM d'Amiens
CURSEP

¹³ René Descartes, *Discours de la méthode, plus la dioptrique, les météores et la géométrie*, Paris : Fayard, « Corpus des œuvres philosophiques en langue française », 1986, p. 24-31.

Abstract : This article deals with the part philosophy teachers have played in the scholar institution for a century. The analysis involves three periods : during the prehistoric period in the 1870s, teachers continued to teach theodicy, even though the wish to make philosophy independent of theology emerged. The 1920s represented a climax : teachers respectful of pupils' conscience trained the future leaders of the nation. The 1960s represented a crisis leading the elite of teachers to take a firm position concerning their identity based on secular moral. Meanwhile, philosophical investigation has gradually invaded new fields outside the scholar institution reconsidering the ancient debate about instruction vs education and opening up a new horizon for a new approach of morals.

Key words : Philosophy teaching - School discipline - Secularity - History of education - Philosophy teachers.

Bibliographie

- BAUBÉROT J. (1990) *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris : Le Seuil.
- BAUBÉROT J. (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral.* Paris : Le Seuil.
- COTTEN J.P. (1992) *Autour de Victor Cousin, une politique de la philosophie.* Paris : Les Belles Lettres.
- CUVILLIER A. (1927) *Manuel de philosophie.* Paris : Colin (2 T).
- FABIANI J. L. (1988) *Les philosophes de la République.* Paris : Minuit.
- GAUCHET M. (1985) *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion.* Paris : Gallimard.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970) *Crises de la société, crises de l'enseignement.* Paris : PUF.
- LELIEVRE Cl. (1995) *L'école des Présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand.* Paris : Odile Jacob.
- NICOLET Cl. (1982) *L'idée républicaine en France.* Paris : Gallimard.
- PENA-RUIZ H. *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Folio.
- POUCET B. (1998) « La tradition de l'enseignement de la philosophie : essai d'investigation sur ses fondements » — *Carrefours de l'Éducation* 6 (22-41).
- POUCET B. (1999a) *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990,* Paris : CNRS éditions.
- POUCET B. (1999b) *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard, philosophe et pédagogue.* Paris : Hatier.
- POUCET B. (2001) « De la rédaction à la dissertation : l'évolution de l'enseignement philosophique dans la seconde moitié du XIX^e siècle » — *Histoire de l'éducation* 89 (95-120)
- POUCET B. (2004) « La classe de philosophie dans son histoire » — *Côté philo* 4 (11-15)
- POUCET B. (2005a) « Quelle identité pour les professeurs de philosophie, 1809-2000 ? » — in : P. Caspard (éd.) *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (285-300). Paris : INRP.

LAICITE ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

- POUCET B. (2005b) « Un enseignement pour une seule jeunesse » — in : *Charles de Gaulle et la jeunesse (257-276)*. Paris : Plon.
- PROST A. (1992) *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France*. Paris : Le Seuil.
- RAYNAUD Ph. & THIBAUD P. (1990) *La Fin de l'école républicaine*. Paris : Calmann Lévy.
- ROBIQUET P. (1893) *Discours et opinions de Jules Ferry* T 1. Paris : Colin.
- TOZZI M. (2005) « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? » — *Spirale* 35 (9-26).
- VERMEREN P. (1995) *Victor Cousin, le jeu de la philosophie et de l'État*. Paris : L'Harmattan.
- WEILL G. (1925) *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e siècle*. Paris : Félix Alcan.