



de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

rue de la Fontaine 2
1000 Bruxelles
Tél 02 / 511 25 87
www.ligue-enseignement.be

Étude
coordonnée par
Patrick
Hullebroeck

Éditeur responsable
Roland Perceval
rue de la Fontaine 2
1000 Bruxelles
Tél 02 / 511 25 87

Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie



étude

Nous remercions
Madame Hélène Caels, professeure de philosophie,
Monsieur Benoît Van Der Meerschen, Secrétaire général du Centre d'Action Laïque,
Madame Claudine Leleux, formatrice d'enseignant-es en CPC,
Monsieur Thomas Gillet, maître-assistant en philosophie à la HE2B,
Madame Marie-Françoise Holemans pour les relectures,
Monsieur Éric Vandenneede pour la mise en pages,
Monsieur Pierre-Paul Pariseau pour l'illustration de couverture.



Avec...

le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

Une étude coordonnée par Patrick Hullebroeck,
directeur de la Ligue de l'Enseignement et
de l'Éducation permanente asbl.

TABLE DES MATIÈRES

PREAMBULE	8
UN COURS À L'HISTOIRE RÉCENTE	10
COURS D'EPC DANS L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL: QUELQUES CHIFFRES	16
«DEUX HEURES DE PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ, C'EST UN MINIMUM!»	17
LE RÉFÉRENTIEL D'EPC RELATIF AU TRONC COMMUN	19
LES COMPÉTENCES TERMINALES DE L'EPC	30
VERS QUELS ACQUIS D'APPRENTISSAGE?	36
COMMENT ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE ET LA CITOYENNETÉ DANS L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT?	42
DEVENIR ENSEIGNANT·E DU COURS DE PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ	46
EXPÉRIENCES DE COURS D'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	53
POUR ALLER PLUS LOIN	55

PRÉAMBULE

L'introduction d'un cours de philosophie et de l'éducation à la citoyenneté est étroitement liée à l'histoire de l'éducation morale et religieuse. Celle-ci a fait l'objet de nombreux débats depuis la création de la Belgique en 1830 et a été l'un des thèmes du conflit scolaire. Celui-ci oppose deux visions de l'enseignement: l'une privilégie un enseignement confessionnel, inspiré par des valeurs religieuses, l'autre un enseignement neutre, basé sur la raison naturelle et la liberté de conscience.

L'évolution de cette seconde conception va de pair avec la progressive laïcisation de l'enseignement organisé par les pouvoirs publics, qu'il s'agisse des Communes, des Provinces, des Régions ou des Communautés. Du côté francophone, la neutralité ne sera cependant légalement acquise qu'en 1993 pour l'enseignement organisé par la Communauté, et en 2003 pour les autres formes d'enseignement public.

Depuis la loi du Pacte scolaire de 1959, l'enseignement public organisait par ailleurs, à côté des cours de religion, un cours de morale laïque à raison de deux heures par semaine. Ces cours, rendus obligatoires par le prescrit constitutionnel, étaient perçus comme un élément important de la pacification de la question scolaire et comme un aspect du libre-choix du chef de famille, celui-ci ayant à choisir, pour l'éducation de ses enfants, entre le cours de l'une des religions reconnues ou le cours de morale laïque.

Le cours de morale laïque pouvait lui-même être perçu comme un cours de caractère neutre et ouvert à tous les élèves, quelles que soient leurs convictions, ou au contraire considéré comme un cours engagé, inspiré par une conception laïque et libre-exaministe de l'existence. Dans les deux cas, le cours pouvait conduire à une pratique de la philosophie et à une éducation à la citoyenneté.

On aurait pu en rester là, mais la Cour constitutionnelle en décida autrement quand elle statua que l'obligation de suivre un cours de religion ou de morale laïque était contraire à la Constitution. Ce jugement rendit ces cours optionnels et ouvrit la possibilité de dispenser les élèves des cours convictionnels s'ils en faisaient la demande, ouvrant la voie à une nouvelle question: celle de savoir quel cours pourrait être proposé aux élèves dispensés.

C'est ici, en 2015, que commence véritablement la concrétisation du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté qui est l'objet de la présente étude. Ce cours est une spécificité de l'enseignement officiel. Il est organisé pour tous les élèves au rythme d'une heure par semaine et, de manière optionnelle,

pendant une deuxième heure par semaine. La Ligue, comme le Centre d'Action Laïque, considère que les deux heures obligatoires devraient être généralisées. On s'en approche, mais ce sera pour la prochaine législature.

Le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté arme les jeunes contre la désinformation en leur apprenant à mener un questionnement philosophique avec des outils conceptuels rigoureux. En même temps, il développe leur capacité à participer à un débat argumenté en apprenant à clarifier leurs propres convictions et à découvrir les opinions des autres personnes. La force du cours est de mener cet apprentissage tout au long de la scolarité obligatoire, dans le fondamental depuis 2016 et dans le secondaire depuis 2017.

En quoi consiste exactement ce nouveau cours? Qui le fréquente? Quels sont ses référentiels et ses programmes? Comment devient-on professeur·e dans cette discipline originale? Cette formation trouve-t-elle aussi sa place dans l'enseignement qualifiant? A quoi forme-t-elle et selon quelles méthodes? Quelle est la place de la philosophie, de son histoire, de ses auteurs et de sa tradition de questionnement critique à côté des nouvelles pratiques philosophiques qui s'appuient sur les acquis de la philosophie pour enfants et des cafés citoyens? Convient-il d'élargir le cours à raison de deux heures par semaine ou de maintenir le système actuel? Et quel sort réserver à l'avenir aux cours convictionnels dans l'enseignement officiel? Telles sont les questions qui sont abordées dans les pages qui suivent.

Bonne lecture!

Patrick Hullebroeck, directeur de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.



UN COURS À L'HISTOIRE RÉCENTE

La conception d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire remonte à moins de dix ans. Des premiers référentiels aux derniers programmes, retour sur la mise en place de ce cours pensé pour améliorer la vie en société.

Le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté est adopté par le Parlement de la Communauté française le 22 octobre 2015. Alors que l'enseignement libre décide de disperser la matière dans l'ensemble des cours, afin de maintenir le lien entre son caractère convictionnel et l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, l'enseignement officiel fait le choix d'instaurer un cours dans la grille horaire ordinaire tout au long de l'obligation scolaire. À la rentrée 2016, c'est chose faite dans l'enseignement fondamental; un an plus tard, le cours se concrétise dans le secondaire.

Des référentiels de compétence



Très rapidement, le gouvernement adopte par arrêté le référentiel inter-réseaux des socles de compétences pour le primaire et le 1^{er} degré du secondaire (Arrêté Gvt CF 22-03-2017; MB 12-04-2017), puis le référentiel des compétences terminales pour les 2^e et 3^e degrés du secondaire (Arrêté Gvt CF 19-04-2017; MB 19-05-2017). Trois ans plus tard, c'est au tour du référentiel des compétences initiales dans l'enseignement maternel d'être arrêté par le Gouvernement de la Communauté française (Arrêté du Gvt CF 23-01-2020; MB 07-02-2020). Les aspects concernant

l'éducation à la philosophie et la citoyenneté dans le tronc commun trouvent dans l'enseignement maternel leur correspondance sous l'intitulé des «premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde».

En juillet 2020, la Fédération Wallonie Bruxelles diffuse une publication reprenant l'ensemble des référentiels pour le maternel et le fondamental. Mais c'est finalement en juin 2022 que sera adopté par le Parlement de la Communauté française le projet de décret relatif aux nouveaux référentiels liés à la mise en place du tronc commun. Un nouveau référentiel est publié à cette occasion pour le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Ces nouveaux référentiels entrent progressivement en application, parallèlement à la concrétisation du tronc commun. Durant cette période transitoire, ce sont donc les anciens et les nouveaux référentiels qui sont d'application, selon l'année scolaire concernée.

La grande force des référentiels de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté est d'avoir instauré une continuité d'apprentissage tout au long de la scolarité en structurant la formation, des classes maternelles à l'enseignement secondaire, à travers quatre rubriques: construire une pensée autonome et critique; se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre; construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit; s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.

Calendrier d'introduction progressive des référentiels du tronc commun

Septembre 2020	Maternelles (M1 > M3)
Rentrée 2022	+ 1 ^{re} et 2 ^e primaire (P1 > P2)
Rentrée 2023	+ 3 ^e et 4 ^e primaire (P3 > P4)
Rentrée 2024	+ 5 ^e primaire (P5)
Rentrée 2025	+ 6 ^e primaire (P6)
Rentrée 2026	+ 1 ^{re} secondaire (S1)
Rentrée 2027	+ 2 ^e secondaire (S2)
Rentrée 2028	+ 3 ^e secondaire (S3)

Des programmes de cours

Ces référentiels, une fois adoptés et, le cas échéant, amendés par le Parlement de la Communauté française, sont la base à partir de laquelle les programmes de cours sont élaborés par les réseaux d'enseignement.

Du côté de l'enseignement non confessionnel, les grands réseaux (CECP, CPEONS, WBE et FELSI) décident d'élaborer des programmes de cours communs en respectant les spécificités propres aux différents pouvoirs organisateurs. Ils affirment de la sorte la spécificité de l'enseignement neutre dans son approche de la philosophie et de l'éducation à la citoyenneté.

Dès 2015, une première version du programme pour l'enseignement primaire est en circulation. Mais il faudra attendre octobre 2017 pour disposer d'un programme d'études commun « officiel » pour les 2^e, 3^e et 4^e degrés de l'enseignement fondamental¹. Vont suivre également les programmes communs pour le 1^{er} degré du secondaire² et, en relation avec les compétences terminales, le programme pour les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire³.



- 1 Philosophie et citoyenneté, programme d'études commun, degrés 2-3-4; partie 1: Cadre de référence, cadre pédagogique; partie 2: Cadre pratique, référentiel d'activités, CECP, WBE, FELSI, octobre 2017
- 2 Cours de philosophie et de citoyenneté, 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, CPEONS, WBE, FELSI
- 3 Cours de philosophie et de citoyenneté, 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, CPEONS, WBE, FELSI

Une ou deux heures par semaine?

Suivant l'interprétation aujourd'hui en usage de l'article 24 de la Constitution, l'enseignement officiel doit offrir, durant toute l'obligation scolaire, le choix entre un cours de morale non confessionnelle et un cours de religion (pour les religions reconnues). Par le passé, ces cours étaient dispensés à raison de deux heures par semaine.

En 2015, il a été décidé que l'une de ces deux heures soit désormais remplacée, dans l'enseignement officiel, par une heure de cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Par ailleurs, la deuxième heure des cours convictionnels est devenue facultative, de sorte que les élèves (ou leurs parents) peuvent demander une dispense. Cette heure du cours de morale ou de religion est alors remplacée par une deuxième heure de philosophie et citoyenneté (art. 1 du Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté – 22-10-2015; MB 19-12-2015).

Il va de soi que cette solution est bancale et ne peut être que transitoire. La Ligue, à ce titre, réclame la généralisation d'un cours de philosophie et citoyenneté de deux heures par semaine, en maintenant l'existence des cours de morale non confessionnelle et de religion en option, dans la grille horaire ou, pour des raisons pratiques, en dehors de cette grille horaire. Cette perspective logique suscite des oppositions de la part des autorités religieuses, mais aussi, sur le banc syndical, du côté de la CSC en particulier, qui s'inquiète du sort des professeur·es de religion et plaide pour le maintien de leur cours.

Patrick Hullebroeck.

Un objectif éducatif ambitieux

«L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a pour objectif le développement de compétences et savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique et à l'éducation au fonctionnement démocratique.

Elle vise notamment :

1° Sur le plan de l'éducation philosophique et éthique :

- a) la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ;
- b) la capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, argumenter) ;
- c) la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ;
- d) la capacité de gérer de manière non conflictuelle tensions, divergences, conflits...
- e) la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.

2° Sur le plan de l'éducation au fonctionnement démocratique :

- a) la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement ;
- b) la capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue, et la civilité ;
- c) la connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie ;
- d) la connaissance de notre démocratie : les normes et sources de droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs, l'organisation des institutions ;
- e) la formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global ;
- f) la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;
- g) la connaissance de la communication et des différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ;
- h) la participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale.

L'éducation au bien-être constitue en outre un objectif inhérent aux objectifs précités. Elle vise notamment le développement de la compréhension de la psychologie et des relations humaines, de la maîtrise de soi, l'éducation aux relations affectives et l'acquisition de comportements de prévention en matière de santé et de sécurité pour soi et autrui.

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise en outre le développement de modes de pensées, de capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires. Les référentiels précisent les contenus des savoirs et compétences ainsi que les attitudes et démarches à développer.»

Art. 60bis, §3 du décret du 22 octobre 2015 – MB 9 décembre 2015

Code de l'enseignement: Article 1.7.6-3.

COURS D'EPC DANS L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL: QUELQUES CHIFFRES

À la rentrée de 2018, 12,2% des élèves de l'enseignement primaire suivent les deux heures de CPC. Ils sont 15,3% à faire ce choix dans le secondaire.

Le tableau présente les pourcentages d'élèves inscrits aux différents cours «philosophiques», pour l'année 2018-2019, aux niveaux du primaire et du secondaire dans les écoles officielles en Communauté française. Il indique également le pourcentage des élèves qui, ayant demandé une dispense, suivent la deuxième heure de philosophie.

Pourcentage des élèves inscrits aux différents cours «philosophiques» en Communauté française dans l'enseignement officiel ordinaire aux niveaux primaire et secondaire à la rentrée 2018-2019

	Cours de religion catholique	Cours de religion islamique	Cours de religion protestante	Cours de religion orthodoxe	Cours de religion israélite	Cours de morale non-confessionnelle	Cours d'EPC (2 ^e heure)
Primaire	34,8%	21,7%	2,4%	1,2%	0,1%	21,7%	12,2%
Secondaire	17,1%	21,1%	2,2%	1,0%	0,1%	43,3%	15,3%

Caroline Sägesser fait remarquer que ces chiffres sont en progression: l'année précédente, en 2017-2018, ces pourcentages s'établissaient à 10,9% au niveau primaire et 12,1% au niveau secondaire (C. Sägesser, J.-Ph. Schreiber et C. Vanderpelen-Diagre, Les religions et la laïcité en Belgique. Rapport 2017, Bruxelles, ORELA/ULB, juin 2018, p.48).

Patrick Hullebroeck.

Source: Caroline Sägesser, «La fréquentation des cours de religion et de morale après l'introduction de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté», in Analyse de l'Observatoire des religions et de la laïcité (ULB), avril 2019, <https://ore-la.ulb.be/analyses>.

«DEUX HEURES DE PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ, C'EST UN MINIMUM!»

Benoit Van der Meerschen est Secrétaire général du Centre d'Action Laïque (CAL). Observateur attentif de la mise en place du cours de CPC, il se montre optimiste quant au passage à deux heures obligatoires dans l'enseignement officiel, selon lui indispensables à la formation citoyenne des élèves, comme il nous l'explique dans cet entretien.

La législature arrive tout doucement à son terme. A-t-on avancé sur le dossier du CPC?

Benoit Van Der Meerschen: Oui et non. À la suite de l'arrêt fondamental de la Cour constitutionnelle de 2015, tous les élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement officiel ont obligatoirement une heure de cours de philosophie et de citoyenneté. Cela concerne les élèves qui fréquentent les cours dans l'enseignement communal, provincial et de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le choix de la deuxième heure hebdomadaire est donc laissé à l'appréciation des élèves et de leurs parents: soit une deuxième heure de philosophie et de citoyenneté, soit une heure des actuels cours de religion et de morale.



Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

Dans les faits, cette situation n'a pas changé. Mais il faut aussi souligner que le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a avancé sur la question. Ainsi, à la suite d'auditions organisées à huis clos au sein du groupe de travail chargé de se pencher sur la question, les parlementaires ont voté une proposition de résolution émettant diverses recommandations adressées au Gouvernement afin d'étendre l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté à deux heures, en veillant à une soutenabilité du cadre humain, budgétaire, statutaire et organisationnel de la réforme.

Mais actuellement, ça n'avance plus trop...

B.VDM.: En effet, suite à cette résolution, différents scénarios ont été discutés au sein du Gouvernement. Pour des raisons de cohérence, de budget et d'organisation, le scénario le plus logique est celui qui déplace l'heure optionnelle de religion ou de morale en dehors de la grille horaire. Cette option permettrait de créer un cours de deux heures de philosophie et citoyenneté, tout en respectant le prescrit constitutionnel d'une offre d'éducation religieuse. Mais changer les habitudes nécessite du temps. La ministre de l'Enseignement a d'ailleurs récemment confirmé que le dossier n'avancerait plus sous cette législature, mais que tout est dessiné pour la suivante. À cette fin, il est utile de tordre le cou à la désinformation pour rassurer les parents: il n'a jamais été question de supprimer les cours de religion. Ce serait d'ailleurs anticonstitutionnel. Le principe est juste de déplacer l'offre. Par ailleurs, c'est une offre d'éducation religieuse qui est exigée par la Constitution, et non une offre de cours stricto sensu...

Peut-on rester positifs?

B.VDM.: Évidemment! La volonté du Parlement aurait d'ailleurs sans doute été rencontrée sans les deux années de crise sanitaire qui ont mobilisé l'enseignement sur l'ouverture des écoles. Mais surtout, face aux enjeux fondamentaux de la défiance démocratique, de la montée de l'extrême droite, du réchauffement climatique, de l'intelligence artificielle ou encore des violences sexistes, fournir à tous les élèves les outils pour développer leur esprit critique, leur questionnement philosophique et leur citoyenneté est une nécessité pour eux mais aussi pour notre démocratie.

La lutte contre les théories de post-vérité exige de traiter les informations avec un regard critique et de pratiquer la décentration, c'est-à-dire la mise en perspective et l'interrogation de nos certitudes. Ces savoir-faire ne sont pas innés. Ils doivent être appris, confrontés, mis en pratique, exercés, et le cours de philosophie et citoyenneté est le seul endroit qui garantit à tous les enfants francophones de bénéficier de manière équitable de cet apprentissage. À cet

égard, deux heures de philosophie et citoyenneté, c'est un minimum! Réunir les élèves dans une même classe pour faire face à ces enjeux, quelle que soit leur confession, va dans le sens de l'histoire. Rappelons que l'enseignement est notre dernier service public qui sépare les enfants sur base de leurs convictions religieuses, ou celles de leurs parents.

Rendez-vous lors de la prochaine législature?

B.VDM.: On l'espère. Il faut rappeler que ce dossier est le fruit d'un long processus démocratique, notamment parlementaire, qui porte en lui tous les éléments à même de trouver un équilibre entre les aspects juridiques, organisationnels, budgétaires, politiques et philosophiques. Le statu quo est d'ailleurs intenable, tant pour les élèves que pour les professeur·es et l'ensemble des directions d'école, et ne permet pas d'atteindre les objectifs du cours de philosophie et citoyenneté.

Comme en 3^e maternelle, où l'heure de religion est accessible sur demande, il est désormais temps que les élèves de l'enseignement public en Fédération Wallonie-Bruxelles bénéficient de vrais outils pour développer ensemble leur citoyenneté et s'ancrer ensemble dans la société de demain, quelles que soient leurs convictions. Refuser de leur ouvrir cette voie démontrerait que les velléités communautaires ou religieuses l'emportent sur le bien-être et la formation citoyenne de nos élèves dans l'enseignement public, sur les conditions d'organisation des écoles, sur les conditions de travail des professeurs de CPC et sur le processus démocratique.

Propos de Benoit Van der Meerschen, Secrétaire général du Centre d'Action Laïque, recueillis par Patrick Hullebroeck.

LE RÉFÉRENTIEL D'EPC RELATIF AU TRONC COMMUN

Le tronc commun s'étend de la première maternelle à la troisième année secondaire. Il vise l'acquisition par les élèves du bagage scolaire de base. Ce socle des apprentissages poursuit plusieurs grandes finalités qui ont pour ambition le développement des individus et des citoyens sur différents plans: la citoyenneté, les capacités cognitives pour penser et agir dans un monde complexe, le plaisir d'apprendre, l'épanouissement de soi et la construction de son identité, la découverte des activités humaines dans toute leur diversité pour favoriser des choix d'étude positifs, la capacité à se former tout au long de la vie.



Qu'est-ce qu'un référentiel dans le tronc commun?

Les référentiels constituent une sorte de contrat entre l'école et la société. Ils sont adoptés par le Parlement par décret et se situent au niveau inter-réseaux. Ils définissent «ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage»⁴. Ils se distinguent des programmes, élaborés sous la responsabilité des pouvoirs organisateurs ou de leurs fédérations, qui portent sur les méthodes et la manière de traduire concrètement dans des activités d'apprentissage les contenus et les attendus.

Les contenus d'apprentissage (ce qui doit être appris) désignent les savoirs, les savoir-faire et les compétences que les enseignant·es doivent travailler avec leurs élèves. Par savoir, il faut entendre un fait ou un ensemble de faits, une définition, un concept, une théorie, un modèle ou un outil linguistique. La notion de savoir-faire renvoie à une procédure, un geste, une technique, un schéma de résolution, standardisés par l'apprentissage et l'entraînement. Par compétence, on entend l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.⁵

4 Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, tronc commun, FWB Enseignement, juin 2022, p.6

5 Code de l'enseignement, I.3.1-1

Les attendus expriment, quant à eux, le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves. Les attendus traduisent donc des activités ou des comportements observables de l'élève. Ils sont exprimés avec des verbes opérateurs et sont à la base d'une culture de l'évaluation à partager avec les élèves, qui doivent être en mesure de comprendre ce que l'enseignant·e attend d'eux.

Pour rappel, il existe trois types d'évaluation. L'évaluation sommative est constituée de «l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage»⁶. L'évaluation certificative est celle qui «intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement».⁷ L'évaluation formative, quant à elle, est effectuée en cours d'apprentissage et sert à apprécier «le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés»⁸. L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté valorisant des apprentissages en groupe privilégiera cette dernière forme d'évaluation.

En primaire et en secondaire, les référentiels sont organisés en huit domaines: cinq sont spécifiques (français, arts et culture; langues modernes; mathématiques, sciences et techniques; sciences humaines, éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale; éducation physique, bien-être et santé) et trois sont transversaux (créativité, engagement et esprit d'entreprise; apprendre à apprendre et poser des choix; apprendre à s'orienter).

Quels sont les objectifs de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté?

La discipline poursuit deux grands objectifs:

- «Le développement de compétences et de savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique ainsi qu'à l'éducation au fonctionnement démocratique, y compris l'éducation au bien-être qui constitue un objectif inhérent aux objectifs précités;
- Le développement de modes de pensée, de la capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires.»⁹

6 Code de l'enseignement, I.3.1-1,37°

7 Idem, I.3.1-1,34°

8 Idem, I.3.1-1,36°

9 Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 18

Ces deux objectifs généraux se déclinent en quatre visées:

- Construire une pensée autonome et critique, c'est-à-dire développer la capacité de questionner les évidences, le sens et les enjeux de société pour, peu à peu, élaborer une pensée autonome, argumentée et cohérente;
- Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres, en développant l'estime de soi, l'ouverture empathique aux autres, l'aptitude à la discussion ainsi que la reconnaissance de la diversité des opinions, des valeurs, des normes et des cultures;
- Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits, en apprenant à identifier les valeurs, les règles, les principes, les droits et les devoirs inhérents à une société démocratique;
- S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique, en développant la capacité à prendre position sur des enjeux de société, à débattre de l'intérêt général ou de questions de société, à questionner des sujets d'actualité, à évaluer l'impact de ses propres gestes au quotidien.

L'apprentissage de la démarche philosophique est progressif et suppose de développer la capacité des élèves à conceptualiser. Par concept, on entend ici une «idée abstraite et générale qui réunit les caractéristiques communes à tous les éléments appartenant à une même catégorie»¹⁰. Ce cheminement progressif, du pseudo-concept – ou de l'idée intuitive et subjective – au concept, se construit à travers des attendus qui évoluent peu à peu. Ainsi, au début de la scolarité, il est demandé aux élèves d'identifier une ou plusieurs caractéristiques d'un concept défini en extension (une émotion, c'est la peur, le dégoût, la joie, etc.) ou en compréhension (une émotion, c'est un ressenti affectif, accompagné de signes physiologiques, etc.) et de pouvoir l'exemplifier. Par la suite, il sera demandé aux élèves de pouvoir questionner et expliquer un concept. Et enfin, il leur faudra conceptualiser, au sens propre, en étant capables de définir la signification précise d'un concept et de le distinguer d'autres notions, ou encore problématiser, en dégageant les tensions, les contradictions, les relations entre des concepts.

Cette progression a ceci de particulier qu'elle est fondamentalement spiraire, c'est-à-dire que durant toute la durée du tronc commun, la formation est construite sur un canevas de contenus qui demeurent identiques, mais qui sont revisités par approfondissements successifs, en relation avec des attendus de plus en plus exigeants. Prenons par exemple le thème du stéréotype et du préjugé. Il fait partie, tout au long du tronc commun, de la visée qui consiste à construire une pensée autonome et critique. Mais le thème sera abordé différemment selon qu'on se trouve au début ou à la fin du tronc commun. En

¹⁰ Idem, p. 21

première et deuxième années primaires, il sera surtout demandé aux enfants d'identifier un stéréotype ou un préjugé et de pouvoir l'exemplifier, tandis qu'à la fin du tronc commun, il sera demandé aux élèves de pouvoir définir rigoureusement le concept de préjugé ou de stéréotype et de pouvoir le problématiser à travers une argumentation bien construite.

Quelles sont les grandes visées du cours?

De quoi se composent les quatre visées? Chaque visée se décompose en un ou plusieurs thèmes qui mettent en jeu des apprentissages en termes de savoirs, de savoir-faire et de compétences. Ces visées sont celles du cours, au long des neuf années du tronc commun ciblées dans le référentiel d'EPC (de la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire). Il convient donc de s'y arrêter.



Visée I: Construire une pensée autonome et critique

I. Construire une pensée autonome et critique		
Élaborer un questionnement philosophique	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement philosophique • Évidence - doute
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes, formuler des questions à portée philosophique • Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un questionnement philosophique
Assurer la cohérence de sa pensée	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Stéréotypes et préjugés • Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon • Discours sectaires, complotistes, discriminants, manipulateurs • Raisonnement logique - erreur de raisonnement • Opinion - argument • Fait - valeur - norme
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté • Identifier les erreurs de raisonnement • Distinguer faits, normes et valeurs
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la cohérence de sa pensée
Prendre position de manière argumentée	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Décentration • Raisons - arguments • Intérêt personnel, particulier, collectif, général • Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Se positionner par rapport à une prise de position • Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui • Élargir sa perspective
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre position de manière argumentée

Visée 2: Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre		
Développer son autonomie affective	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Émotions - sentiments • Intimité • Consentement - refus • Besoin - envie - désir • Genre - identité de genre - orientation sexuelle
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement • Préserver son intimité, son intégrité et celle des autres • Différencier besoins et désirs
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Développer son autonomie affective
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Règle - loi - norme • Pluralité • Culture et interculturalité • Sphère privée - sphère publique • Opinion - croyance - savoir - conviction • Religion
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel • Reconnaître le rôle et la pluralité des normes • Reconnaître le caractère multiculturel de notre société
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Visée 3: Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit

3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit

Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs

- Démocratie - autoritarisme
- Souveraineté populaire
- Liberté - égalité de droit; Déclaration universelle des droits de l'homme; Convention internationale des droits de l'enfant
- Équité - égalité
- Autorité - pouvoir
- Justice
- Citoyen - citoyenneté
- Désobéissance civile
- Légitimité - légalité

Savoir-faire

- Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et sujet de droits
- Reconnaître l'égalité devant la loi
- Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application, leurs rôles respectifs
- Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie

Compétences

- Comprendre les principes de la démocratie

Visée 4: S’engager dans la vie sociale et l’espace démocratique

4. S’engager dans la vie sociale et l’espace démocratique		
S’exercer au processus démocratique	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de décision • Règles, lois, normes
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Construire le cadre du débat • Débattre collectivement • Décider collectivement
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • S’exercer au processus démocratique
S’inscrire dans la vie sociale et politique	Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Entraide et coopération • Solidarité - mécanismes de solidarité • Alternatives - utopies • Autonomie - responsabilité • Engagement
	Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • S’informer en vue de s’inscrire dans la vie sociale et politique • Coopérer pour s’inscrire dans la vie sociale et politique • Imaginer une société et/ou un monde meilleurs
	Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • S’inscrire dans la vie sociale et l’espace démocratique

La progression des apprentissages et des attendus

Étant donné que les visées, déclinées en savoirs, savoir-faire et compétences, sont identiques pendant toute la durée du tronc commun, cela signifie-t-il que, pendant neuf années, les apprentissages sont identiques et se répètent? Non, car les attendus, et donc les apprentissages qui permettent aux élèves de développer des nouveaux comportements cognitifs et des nouvelles capacités en termes d’activité et d’intégration, se complexifient et s’approfondissent.

Prenons quelques exemples parmi les quatre grandes visées du cours pour illustrer ce processus.

1. La première visée a pour objet la construction d’une pensée autonome et critique. Un premier savoir-faire à développer porte sur le questionnement philosophique. En termes de savoir-faire, il s’agit, à partir de l’étonnement dont Aristote considérait qu’il était le point de départ du questionnement philosophique, de formuler des questions à portée philosophique. Comment cette visée évolue-t-elle durant le tronc commun?

- En première et deuxième primaire, il s’agit d’exprimer en quoi consiste son

étonnement et de s'y arrêter, en le traduisant par des gestes, des mots, des dessins ou tout autre moyen d'expression.

- À partir de la troisième et quatrième primaire, l'expression de l'étonnement est complétée par la formulation d'une question: que suscite comme question mon étonnement de départ?
 - En cinquième et sixième primaire, il s'agit de formuler des questions qui ont une dimension philosophique, par exemple par leur portée générale ou par les enjeux qu'elles soulèvent.
 - Les attendus pendant les trois premières années du secondaire ont pour objet l'élaboration d'un questionnement philosophique, c'est-à-dire d'un ensemble de questions et de sous-questions reliées à d'autres questions, permettant progressivement de décomposer des réalités complexes, par exemple des questions de société.
2. La deuxième visée a pour objet la connaissance de soi et l'ouverture aux autres. L'un des savoirs à acquérir porte sur le consentement et le refus. Comment les attendus évoluent-ils sur ce thème?
- Pendant les quatre premières années du primaire, il est demandé aux élèves d'identifier le consentement et le refus dans toutes sortes de circonstances et de situations de vie.
 - À partir de la cinquième primaire, il leur est demandé, en plus, de donner des exemples illustrant la question du consentement et du refus.
 - Durant les trois premières années du secondaire, l'approche devient plus philosophique et complexe: il s'agit d'interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.
3. La troisième visée a pour objet la construction de la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits. L'un des objectifs visés porte sur la compréhension des principes de la démocratie, par exemple le principe de l'égalité devant la loi. Comment les attendus relatifs à ce thème évoluent-ils durant les neuf années du tronc commun sur le plan des savoir-faire?
- En première primaire, il s'agit de distinguer le juste et l'injuste à travers des exemples.
 - En deuxième primaire, il est demandé aux élèves de distinguer le juste et l'injuste, pour soi et pour les autres, à travers des exemples.
 - Durant les deux années suivantes, l'attendu porte sur l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.

- En cinquième primaire, il s'agit de questionner l'égalité devant les règles.
 - En sixième primaire, les notions d'égalité et d'équité sont introduites, ce qui prépare à l'introduction de la notion de loi et d'égalité devant la loi, en première secondaire.
 - En deuxième et troisième secondaire, ce sont les notions d'équité et d'impartialité des lois qui peuvent alors être problématisées, ainsi que le principe de l'égalité devant la loi.
4. La quatrième visée a pour but l'engagement dans la vie sociale et démocratique. Cette visée a des dimensions cognitives mais aussi pratiques: par exemple le comportement de s'informer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique. Comment se déclinent les attendus?
- Le thème n'apparaît qu'à partir de la troisième et quatrième primaire, durant lesquelles il est demandé aux élèves de chercher des informations pour questionner l'impact de leurs propres comportements quotidiens.
 - Cette première étape réflexive conduit à s'informer en cinquième et sixième primaire sur des questions de société et à se positionner.
 - Les trois premières années du secondaire aboutissent à des attendus consistant à s'informer sur des sujets de société et à chercher des possibilités d'action.

Cette construction «spiralaire» des apprentissages au cours du cursus suppose, de la part des enseignant·es, une bonne représentation du caractère progressif des attendus. En effet, il ne s'agit pas d'empiler simplement des connaissances, avec un résultat cumulatif résultant de la succession chronologique des apprentissages, mais d'un processus de complexification progressif, impliquant de reprendre à plusieurs reprises et de différentes manières des notions, des distinctions conceptuelles, des démarches, etc., pour atteindre une connaissance de type philosophique. À cette fin, les tableaux synoptiques proposés en annexe du référentiel permettent de balayer d'un seul regard l'évolution des attendus. Ils ont une portée pratique indéniable pour les enseignant·es.

Il reste que la réussite du cours repose sur une bonne connaissance par les enseignant·es, non seulement du processus et des étapes successives des apprentissages, mais aussi d'une bonne compréhension des opérations cognitives ou réflexives sous-jacentes qui sont attendues à chaque étape de la part des élèves. Toutes choses qui supposent «une tête bien faite» plutôt que trop remplie! Un idéal philosophique?

Patrick Hullebroeck.

LES COMPÉTENCES TERMINALES DE L'EPC

Le référentiel des compétences terminales concerne les trois dernières années des humanités générales et technologiques ainsi que les 4^e, 5^e, 6^e et 7^e années des humanités professionnelles et techniques. Il distingue la première heure du cours, désormais obligatoire dans l'ensemble de l'enseignement public, et la seconde heure complémentaire, pour les élèves qui ont demandé une dispense des cours de morale et religion.

Les objectifs du cours

Le référentiel est organisé par unité d'acquis d'apprentissage, c'est-à-dire par attendus, susceptibles de faire l'objet d'une évaluation. Ces attendus concernent des connaissances, c'est-à-dire des savoirs (notions, concepts, modèles, théories, etc.) et des savoir-faire (procédures, démarches et stratégies intellectuelles). Mais ils visent également des compétences, c'est-à-dire «l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches». ¹¹ Ces tâches pourront prendre la forme d'une simple application ou d'un transfert (par exemple, vers une autre situation), lequel suppose une plus grande autonomie de l'élève.

Comme dans les autres degrés de l'enseignement obligatoire, le but du cours n'est pas d'apporter aux élèves une culture philosophique centrée sur l'œuvre des philosophes et l'histoire de la philosophie. Il s'agit de questionner, à partir d'une approche philosophique, la citoyenneté responsable. Il s'agit en fait d'amener les élèves à :

- Reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions, des normes et des valeurs;
- Pouvoir argumenter une position relativement à d'autres prises de position possibles;
- Expliciter et problématiser les catégories, conscientes ou inconscientes, qui déterminent la façon de penser;
- Penser de façon autonome et de manière créative.

Naturellement, il n'est pas étonnant que le référentiel concernant les classes terminales fasse systématiquement référence, encore que de manière non exhaustive et seulement de façon indicative, aux auteurs dont la pensée a représenté une avancée dans l'élaboration des problématiques étudiées.

11 Les compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 1.

Philosophie et citoyenneté

«L'EPC vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté; c'est à ce titre que la démarche philosophique doit guider l'ensemble de ses apprentissages. Comme réflexivité critique, la philosophie apprend en effet à comprendre la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité comme irréductiblement plurielle est porteuse, et à construire des outils conceptuels et des attitudes pour juger et décider en autonomie, en étant capable de mettre à distance ses propres évidences, ses propres catégories et façons de penser. En prenant en compte les apports des autres disciplines, en particulier des sciences humaines et sociales et de l'histoire des religions et de la laïcité, la réflexion philosophique contribue à la formation de citoyens ouverts et autonomes.»

Source: Les compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 1.

Les unités d'apprentissage

Pour chaque degré, les apprentissages sont organisés en six grandes unités. Le référentiel distingue les contenus de la première heure, obligatoire pour tous les élèves, et les contenus de la seconde heure, actuellement toujours en option, qui sont des approfondissements des thématiques abordées dans la première heure. Voici les thèmes abordés dans la première heure, obligatoire pour tous les élèves:

Deuxième degré

2.1.1. Discours et pièges du discours

- Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours
- Repérer les tentatives de manipulation dans les discours

2.1.2. Éthique et technique

- Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité
- Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC

2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations

- Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie
- Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination

2.1.4. Participer au processus démocratique

- Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit

2.1.5. *Légitimité et légalité de la norme*

- Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité

2.1.6. *Relation sociale et politique à l'environnement*

- Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel
- Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement

Troisième degré

3.1.1. *Vérité et pouvoir*

- Problématiser le concept de vérité
- Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir

3.1.2. *Sciences et expertise*

- Problématiser le concept de science
- Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique
- Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science

3.1.3. *Bioéthique*

- Analyser un problème bioéthique
- Justifier une prise de position sur un problème bioéthique

3.1.4. *Liberté et responsabilité*

- Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité d'engagement individuel et collectif

3.1.5. *Participer au processus démocratique*

- Participer à la vie de classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit
- Problématiser le processus de discussion démocratique

3.1.6. *L'État: pourquoi, jusqu'où?*

- Problématiser le concept d'État
- Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position

Pour la septième année de l'enseignement qualifiant, trois thèmes supplémentaires sont décrits:

7^e année

7.1.1. Utopie et dystopies

- Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement philosophique sur des enjeux sociaux et politiques
- Problématiser l'opposition réel/imaginaire

7.1.2. Éthique et esthétique

- Porter un jugement sur les qualités techniques, éthiques et esthétiques d'un objet
- Questionner le rapport entre l'art et la citoyenneté

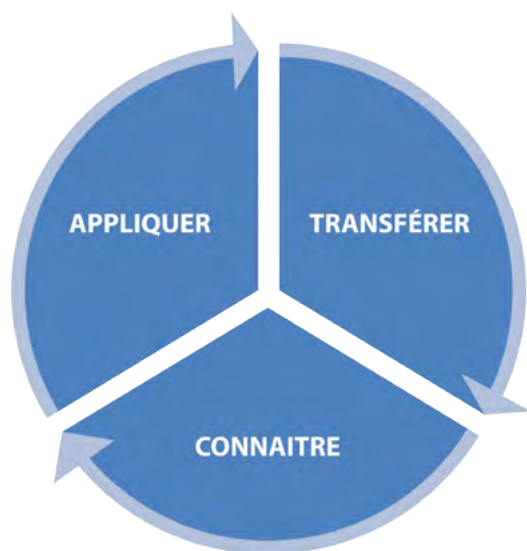
7.1.3. Travail, technique et progrès

- Problématiser le concept de travail
- Adopter une attitude critique par rapport au travail et à ses effets

Connaître, appliquer, transférer

Examinons, à titre d'exemple, la manière dont connaissance, application et transfert s'articulent dans une unité d'apprentissage: l'UAA 2.1.1. *Discours et pièges du discours*. L'unité d'apprentissage vise deux compétences: la capacité d'évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours; celle de repérer les tentatives de manipulation dans les discours (et les différentes formes d'expression).

Elle mobilise à cette fin un certain nombre de concepts et de notions: les règles de logique, la différence entre la validité d'un raisonnement et la vérité d'un énoncé, les sophismes et les paralogismes, les discours sectaires, complotistes ou manipulateurs, les discours énonciatifs ou assertifs et performatifs, les jugements descriptifs, évaluatifs et normatifs. Ces notions sont considérées comme incontournables pour questionner les discours, prendre du recul ou adopter une posture critique vis-à-vis de ceux-ci, et sont autant de savoir-faire et d'attitudes qui sont visés dans l'unité d'apprentissage.



Ces notions sont considérées comme incontournables pour questionner les discours, prendre du recul ou adopter une posture critique vis-à-vis de ceux-ci, et sont autant de savoir-faire et d'attitudes qui sont visés dans l'unité d'apprentissage.

Sur le plan de la connaissance, il s'agira de définir, d'explicitier et d'illustrer ces notions. Il s'agira également d'installer la capacité de bien faire la différence, d'une part, entre un discours énonciatif et un énoncé performatif où «dire, c'est faire» et,

d'autre part, entre un énoncé simplement descriptif ou factuel («ce qui est») et un énoncé déontique («ce qui doit être»).

En termes d'application, l'unité d'apprentissage a pour objet d'amener les élèves à effectuer une série d'opérations intellectuelles à partir d'exemples concrets:

- Questionner les stratégies de persuasion dans un texte, une image, une mise en scène, etc.;
- Repérer les présupposés, les préjugés, les sophismes et paralogismes, la «langue de bois», les mots mystificateurs ou source d'ambiguïtés, les tentatives de manipulation ou d'endoctrinement, en particulier dans les discours politiques, militants, religieux, idéologiques, sectaires ou dans les médias (presse écrite, parlée, réseaux sociaux, publicité);
- Identifier et expliciter les présupposés et les enjeux dans la formulation d'une question;
- Reformuler une question;
- Identifier les émotions que suscitent (ou veulent provoquer) des slogans, des publicités, des discours politiques ou médiatiques, etc.

À partir de ces connaissances et de ces applications, l'unité d'apprentissage vise la capacité de transférer à des situations nouvelles ce qui a été acquis: par exemple, il s'agira pour l'élève de décrypter le message délivré par une image, une caricature, une vidéo, une chanson et, le cas échéant, d'y repérer les éventuelles tentatives de manipulation.

Du référentiel au programme

Par son caractère de généralité et du fait qu'il s'adresse à tous les établissements scolaires, quel que soit leur caractère, c'est-à-dire confessionnel ou neutre, un référentiel demeure relativement abstrait. Il ne propose pas d'activités concrètes, de séquences d'apprentissage ou de méthodes. C'est le rôle des programmes d'apporter ces précisions méthodologiques et les moyens didactiques pour atteindre les visées des unités d'apprentissage.

Les fédérations des pouvoirs organisateurs de caractère neutre, qu'ils soient publics ou privés, ont adopté des programmes communs pour les différents degrés de l'enseignement qu'ils proposent. Le programme qui se réfère aux compétences terminales est donc utilisé dans toutes les écoles provinciales ou communales et par les établissements scolaires libres non confessionnels.

Voyons à titre d'exemple les activités pédagogiques indiquées par ce programme pour l'UAA 2.1.1. examinée plus haut. Comme pour toutes les unités d'appren-

tissage, le programme propose des pistes pratiques et théoriques ainsi que des références théoriques. Comme le référentiel y invite, le programme suggère de partir d'exemples de discours pour mobiliser les concepts et les notions utiles. Les pistes pratiques sont les suivantes:

- À la tête d'une secte (politique, religieuse, etc.), écrire un discours qui s'adresserait à ses membres;
- À partir de discours qui ont un impact social (darwinisme social, orientation sexuelle, flux migratoires, éducation, etc.), repérer la confusion entre ce qui est et ce qui doit être;
- À partir d'un discours publicitaire, médiatique ou politique (du type *greenwashing*), repérer les sophismes et paralogismes, ou les énoncés performatifs;
- À partir de sondages, identifier et expliciter les présupposés et les enjeux dans la formulation d'une question et reformuler les questions d'autres manières;
- Par groupe, construire un portfolio de publicités qui mobilisent ou suscitent une émotion particulière;
- À partir de différents discours de propagande (radio Vichy, vidéos de Daesh, Hitler, Mussolini, etc.), identifier les procédés formels (musique, mise en scène, rhétorique, etc.) mis en œuvre pour propager le message (valeurs, modèles identificatoires, etc.).

Le programme propose différents supports de manière non exhaustive. Il s'agit soit de textes théoriques (N. Baillargeon, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*; A. Schopenhauer, *L'art d'avoir toujours raison*; *Exercices de logique* de V. Thibaudeau), soit de films et de documents audio et vidéo (par exemple, le *Sacré Graal* des Monty Pythons ou des sketches de Guy Bedos, Pierre Desproges et Raymond Devos).

Enfin, plus spécifiquement à l'intention des enseignant·es, le programme renvoie à des ouvrages de référence sur le thème (par exemple les théories de John L. Austin qui montrait que le langage n'a pas seulement une fonction descriptive mais qu'il peut comporter aussi des « actes de langage » performatifs, tels que promettre, menacer, commander, etc.).

Patrick Hullebroeck.

VERS QUELS ACQUIS D'APPRENTISSAGE?

En quoi consiste exactement ce récent cours de philosophie et de citoyenneté, à la fois théorique et pratique? Quels contenus, quels dispositifs sont élaborés pour tendre vers quels acquis d'apprentissage? Nous avons posé ces questions à la philosophe Claudine Leleux, formatrice d'enseignant·es en CPC et autrice de nombreux ouvrages didactiques.

En quoi le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (CPC) est-il spécifique et se distingue-t-il des autres disciplines enseignées?



Claudine Leleux: Ce cours articule une discipline, la philosophie, et un savoir pratique, la citoyenneté. En ce qui concerne la philosophie, qui réfléchit aux fondements du vrai, du bien, du juste et du beau, les personnes qui ont conçu les référentiels¹² du CPC ont clairement opté, non pour une formation à la philosophie, à l'histoire des idées ou à leurs auteur·rices, mais pour une formation aux compétences cognitives que développe la formation philosophique comme questionner, conceptualiser, argumenter, juger et discourir. Dans le secondaire supérieur, le référentiel privilégie toutefois, pour développer ces compétences, de recourir aux textes et aux auteurs philosophiques.

L'éducation à la citoyenneté, selon une démarche philosophique, revient ainsi à questionner les normes d'action du citoyen, interroger les concepts de philosophie politique, morale et juridique, apprendre à sopeser des valeurs et à prendre conscience du pluralisme des valeurs, juger de la validité des normes et des raisons de leur validité, argumenter dans le débat public les normes qui méritent d'encadrer le citoyen et qui, à ce titre, méritent d'être obéies.

Autrement dit, alors que la plupart des disciplines relèvent de l'approche scientifique, qui décrit des faits fondés sur l'observation ou l'expérimentation, voire

12 Référentiel de 5 à 15 ans: www.claudineleleux.be/AGtReferentiel_24sept21.pdf et de 15 à 18 ans: www.claudineleleux.be/ArreteGvtCT19avril2017.pdf

sur des théories validées par la communauté des savants, le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a pour objectif de former les jeunes d'une part à l'épistémologie (interroger ce qui est vrai, ce qui fait science et savoir) et d'autre part, de les former au savoir pratique. Pour les philosophes, on pourrait renvoyer à la distinction kantienne entre le savoir théorique (critique de la raison pure) et le savoir pratique (critique de la raison pratique). Le savoir (*sophia*) de l'éducation à la citoyenneté, qu'on appelle aussi familièrement le savoir-vivre ou la sagesse, ne décrit pas les faits mais rassemble les normes (les règles) valides à suivre, à obéir, en vue d'atteindre le bonheur personnel mais aussi l'intérêt général. Dans ce dernier cas, on parlera davantage de moralité publique ou de civisme.

Les choix de valeurs et la hiérarchisation des valeurs sont personnels. En quoi consiste dès lors l'éducation à la philosophie, en particulier dans un enseignement de caractère neutre?

C.L.: Les valeurs font en effet l'objet de choix subjectifs, de même que l'échelle des valeurs d'ailleurs. Cette échelle peut ainsi varier chez la même personne selon les contextes voire dans le temps. Le CPC aura ainsi la tâche d'éduquer le/la jeune à soupeser les valeurs, à prendre conscience de celles qui ont le plus d'importance pour lui/elle, à apprendre à les classer selon les contextes moraux, à découvrir le pluralisme des valeurs au sein de la classe et de la société, à comprendre qu'il n'y a pas de bonnes valeurs mais que les valeurs sous-tendent les normes et que celles-ci peuvent ou non favoriser le bonheur personnel et/ou l'intérêt général.

Les normes, en effet¹³, à la différence des valeurs, ont une forme d'objectivité au sens où elles règlent l'action dans la majorité ou dans tous les cas: il faut faire ceci ou cela dans le but de... Leur validité n'est pas établie, comme pour les faits, par la communauté des savant·es. Pour les croyant·es, les normes sont validées par Dieu ou le chef spirituel, et le corpus des règles constituent la religion. Pour celles et ceux qui ne s'en remettent pas à Dieu, les normes d'action peuvent procéder des leçons de l'expérience et du *telos* (la finalité) de l'existence que l'on se donne à soi-même.

Pour les citoyen·nes, les normes sont juridiques, coulées dans la forme du droit dont la validité découle d'une communauté juridique de référence: la loi validée après discussion par le Parlement fédéral, le décret, par le Parlement régional

13 Pour approfondir cette distinction, lire par exemple on line Claudine Leleux [2019], «Faits, normes et valeurs: une confusion dommageable pour l'enseignement moral et citoyen», Bruxelles: www.claudinelelux.be/Val_normes.pdf

ou communautaire... Autrement dit, les normes n'ont pas de validité par elles-mêmes et l'enseignant·e, comme l'élève, ne peuvent pas les apprendre comme un savoir qui relève de la science, de l'histoire ou de la convention.

Il s'agit donc pour l'enseignant·e d'aborder les normes (et les valeurs qui les sous-tendent) de telle manière à en retrouver la force d'obligation, soit qu'elles permettent d'atteindre un but technique (on parle alors de normes techniques), un *telos* de l'existence (les normes éthiques) ou qu'elle préserve *l'humanité de l'homme* (normes morales)¹⁴.

Toutes les obligations, en effet, ne nous obligent pas de la même manière, avec la même force. Le degré d'obligation est desservi par le sens relatif du verbe «devoir» dont la force illocutionnaire peut varier. Ainsi, le devoir est faible pour les normes techniques parce qu'il n'y va, tout au plus, que d'*efficacité* («pour te rendre à tel endroit, tu dois prendre tel bus»); en revanche, la force d'obligation est catégorique pour les normes morales qui obligent tout·e citoyen·ne du monde parce qu'il y va de *l'humanité de l'homme* («Tu ne tueras point»). Enfin, le devoir est fort ou nul lorsqu'il s'agit de normes éthiques. En effet, il y va de la vie bonne, voire du salut, pour ceux que les normes éthiques concernent, tandis qu'elles sont indifférentes aux autres («Tu adoreras Dieu seul et tu l'aimeras plus que tout»). Pour le dire autrement, la norme éthique est une règle de conduite qui a pour fonction d'atteindre *un telos*, une *fin subjective*, et elle n'oblige que celles et ceux qui poursuivent cette fin-là. Les commandements religieux, par exemple, n'ont de force d'obligation que pour celles et ceux qui veulent gagner leur «paradis» et n'engagent pas les autres qui ont une autre conception de l'existence ou de la «vie bonne». Les questions éthiques, dit Habermas, n'exigent nullement une rupture complète avec la perspective égocentrique, «elles se rapportent en effet au *telos* d'une vie à chaque fois mienne¹⁵».

En CPC, on apprend surtout à juger de la validité des normes juridiques et morales. En effet, toutes les normes techniques font, elles, l'objet d'un apprentissage tout au long de la vie, aussi bien en famille qu'à l'école, et ce dans toutes les disciplines (exemples: manier un compas, tracer une perpendiculaire, dessiner un poisson, tracer une marge au cahier, etc.). Elles sont validées en permanence pour leur efficacité ou deviennent obsolètes et sont abandonnées.

Lorsqu'on parle d'éducation à la citoyenneté, les normes techniques étudiées et questionnées sont celles qui sont coulées dans la forme du droit: il faut rouler

14 Distinguons les normes techniques, éthiques et morales dans le même sens que Kant différencie les impératifs hypothétiques (habileté et prudence) et catégorique [Emmanuel Kant [1790], Critique de la faculté de juger, trad. A. Philonenko, Paris, 1989, Vrin, p. 22].

15 Jürgen Habermas [1991], De l'éthique de la discussion, trad. M. Hunyadi, Paris, éd. du Cerf, 1992, p.99.

à gauche, il faut porter un masque obturant le nez et la bouche, par exemple.

Les normes éthiques coulées dans la forme du droit et leur caractère subjectif, personnel, renvoient à l'auteur·rice, sous la forme d'une *autorisation* plutôt que d'une *obligation*. Ainsi, par exemple, le droit permet de faire coexister des convictions différentes en permettant l'avortement, l'euthanasie, le suicide assisté... *sans obliger personne*. En revanche, dans nos régimes démocratiques, les normes morales qui font obligation pour tous sont coulées dans la forme juridique des droits de l'homme ou dans des obligations de santé publique (comme il faut porter un masque dans telle ou telle circonstance).

Un enseignement neutre suppose que l'on amène les élèves à retrouver les raisons qui valident la norme et non à les moraliser, c'est-à-dire à leur inculquer des normes toutes faites.

Le CPC a ceci de spécifique qu'il forme à l'autonomie du jugement cognitif, normatif et évaluatif, sachant qu'un jugement mûr et éclairé a d'autant plus de chances¹⁶ d'être appliqué. En ce sens, le CPC participe de la formation à la citoyenneté démocratique et constitue un outil d'intégration sociale.

La spécificité de l'éducation à la philosophie implique-t-elle dans le chef de l'enseignant·e une déontologie particulière? Qu'est-ce qui la caractérise?

C.L.: La didactique découle évidemment des particularités de l'objet d'étude. Il s'agira en l'occurrence ici en CPC non pas de moraliser mais de développer le jugement normatif au sens de développer la critique des normes tant éthiques, morales que juridiques. Cela veut donc dire aussi apprendre à l'élève à obéir volontairement à une norme parce qu'elle est justifiée en raison, voire à lui désobéir tout aussi volontairement parce qu'elle est injustifiée en raison. Dans ce dernier cas, l'enseignant·e apprend aux élèves à découvrir les raisons de la désobéissance civile en comprenant les sanctions qui y seraient attachées.

Pour ce faire, il faudra que l'enseignant·e recherche lui/elle-même les raisons des normes et l'esprit critique qu'il/elle entend enseigner. Il/elle doit aussi se comporter sans *a priori* éthique puisque la validité d'une norme éthique et sa force d'obligation dépendent du *télos* individuel. Il lui faudra, autrement dit, respecter les choix éthiques de chaque jeune tout en lui faisant comprendre que le droit à la liberté de pensée est exigible par chacun·e à égalité de droit et donc qu'il ne s'agit jamais de vouloir élever une obligation personnelle en norme catégorique.

Il appartiendra aussi à l'enseignant·e de mettre à disposition des élèves des dispo-

16 Michel Rainville, Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg, Université du Québec, 1978, p. 62.



sitifs pédagogiques adaptés à ces objectifs d'apprentissage: clarification et échelle des valeurs, dilemmes moraux, pédagogie de la coopération par découpage, discussions en conseil ou à visée philosophique, etc.¹⁷

Enseigner la philosophie suppose une compétence dans les contenus et sur le plan de la didactique mais s'inspire aussi d'une trajectoire personnelle et réflexive. Quels enseignements retirez-vous de votre propre parcours en tant qu'enseignante? Quel message souhaiteriez-vous transmettre personnellement à un·e jeune enseignant·e qui débute dans la carrière?

C.L.: Ce qui m'a le plus étonnée et du coup encouragée à y être attentive, c'est que les élèves aiment qu'on les considère comme des êtres qui réfléchissent et non comme des perroquets ou des enfants qui jouent. Comme le disait déjà Hegel¹⁸, la pédagogie du jeu les rabaisse plutôt qu'elle ne

17 Voir en particulier pour la mise en œuvre deux ouvrages chez De Boeck & Van In: Claudine Leleux, Chloé Rocourt et Jan Lantier [2021], Questionner, conceptualiser et raisonner en philosophie et citoyenneté pour les 4-15 ans, 350 p. et, pour les 14-18 ans: [2017] Éduquer à la philosophie et à la citoyenneté. Didactique et séquences, 480 p. Tables des matières respectivement sur mon site www.claudinelelux.be/TM_PHILOCIT_4_15ans.pdf et www.claudinelelux.be/TM_PHILOCIT.pdf

18 G.W.F. Hegel [1821], Principes de la philosophie du droit, trad. A. Kaan, Gallimard, coll. "Tel", 1940, § 175, p. 209-210.

les élève. On peut les intéresser par la pensée et par la joie de grandir.

Parmi les différentes approches didactiques de la philosophie avec les enfants et les adolescent·es, quelles sont, selon vous, celles qui sont les plus emblématiques de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté ou qui ont votre préférence?

C.L.: Les différentes approches didactiques de la philosophie avec les enfants et les adolescent·es se valent dès lors qu'elles visent à développer les trois grandes compétences que sont l'autonomie du jugement, la coopération dans l'action et la participation publique à une société démocratique. Toutefois, que ce soit le modèle de Matthew Lipman ou la méthode de Michel Tozzi et Edwige Chirouter, ils négligent la plupart du temps la formation au jugement évaluatif et normatif qui sont propres au savoir-vivre et à une éducation à la citoyenneté. Raison pour laquelle j'ai toujours proposé aux enseignant·es, dans mes ouvrages didactiques¹⁹, d'aborder la philosophie pour enfants/adolescent·es avec l'intention de les faire réfléchir à la validité ou non des normes et ainsi aux raisons d'agir de telle ou telle manière.

Propos de Claudine Leleux, formatrice d'enseignant·es en CPC, recueillis par Patrick Hullebroeck.

¹⁹ Voir par exemple Claudine Leleux, Jan Lantier [2010], Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5-14 ans, De Boeck & Van In. Table des matières sur www.claudinelelux.be/TM_PHICON.pdf

COMMENT ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE ET LA CITOYENNETÉ DANS L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT?

Le cours de philosophie et citoyenneté (CPC) est en place depuis la rentrée 2017 dans toutes les écoles secondaires francophones de l'enseignement officiel. Or le programme ne prévoit pas de différenciation entre le niveau général et les niveaux technique ou professionnel. Dès lors, comment, dans l'enseignement qualifiant, enseigner au mieux ce cours?



La philosophie est une discipline qui demande de jongler avec des concepts abstraits et de nombreux élèves n'en perçoivent pas toujours l'utilité, car elle n'est peut-être pas aussi évidente que dans d'autres matières. Les caractéristiques de la philosophie ne correspondent pas, *a priori*, au profil des élèves du qualifiant qui

sont plus enclins à étudier des matières concrètes et plus facilement transposables au monde du travail. Or la philosophie, par sa nature, suscite le doute et le questionnement plutôt que d'amener des réponses, elle est complexe et abstraite et elle pose des questions fondamentales relatives à l'existence, à la connaissance, à la vérité, à la moralité, à la réalité et à d'autres domaines importants de la pensée humaine.

Il existe donc une réelle tension entre les besoins des élèves du qualifiant et les caractéristiques mêmes de la philosophie. C'est cette tension que l'enseignant·e de CPC du qualifiant doit tenter de dépasser afin d'éveiller l'intérêt de ses élèves à la philosophie et la citoyenneté.

Le profil des élèves du qualifiant

En 2022, sur 365 381 élèves dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement qualifiant comportait 55 160 élèves dans le niveau

technique et 38 355 élèves dans le niveau professionnel²⁰. Cette année-là, l'enseignement qualifiant correspondait environ à un élève sur quatre en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ces élèves font le choix d'un cursus qualifiant, soit afin de concrétiser leur projet professionnel, soit parce que ce choix leur a été imposé à la suite de difficultés ou de lacunes plus profondes. Ce qui a généralement pour conséquence directe de renforcer leur manque d'intérêt pour les cours théoriques de la formation commune. De plus, ils/elles rencontrent souvent déjà de réelles difficultés telles que le manque de maîtrise de la langue française (or la philosophie requiert l'usage d'un vocabulaire précis, la compréhension et la lecture de textes d'auteur·rices parfois jugés compliqué·es, une argumentation de qualité, etc.) et également certaines difficultés d'ordre social ou économique qui peuvent renforcer le manque d'implication et augmenter le taux d'absentéisme scolaire.

C'est pourquoi il est parfois plus difficile de les intéresser à certaines matières théoriques, et peut-être encore plus en philosophie et citoyenneté dont la charge horaire est faible et pèse peu dans la moyenne générale de l'année. Rappelons qu'un des objectifs majeurs des élèves du qualifiant est d'obtenir le CESS pour pouvoir ensuite travailler, et beaucoup moins d'acquérir des connaissances théoriques générales ou encore des qualités citoyennes. Dès lors, face à cet état des lieux, comment l'enseignant·e du secondaire qualifiant peut-il/elle enseigner au mieux son cours de philosophie et citoyenneté?

Développer l'étonnement et le questionnement

Une des pistes à favoriser, afin de répondre à ce besoin de concrétisation et d'utilité immédiate des élèves du qualifiant, est d'amener ses élèves vers le questionnement et le doute sur des sujets aussi généraux que la vie, l'humain et la société. Un futur agent d'éducation, un futur coiffeur ou encore une future ébéniste peuvent toutes, à leur manière, se questionner sur leurs préoccupations professionnelles en tant que futur·e travailleur·euse ou sur leurs préoccupations personnelles en tant qu'être humain.

La philosophie, par sa pratique du questionnement, peut partir de considérations très concrètes et courantes de la vie quotidienne. C'est d'ailleurs ce que suggère la méthode socratique qui, en partant de problématiques quotidiennes, remonte vers des considérations plus abstraites – à l'opposé de l'enseignement général qui favorise l'accumulation de savoirs académiques. La pratique de la philosophie, dans l'enseignement qualifiant ou ailleurs, peut se faire à partir de

20 Les indicateurs de l'enseignement, 17^e édition, Fédération Wallonie-Bruxelles, Novembre 2022, p.28, p.44.

n'importe quelle idée, objet ou réflexion. C'est une piste pédagogique que l'enseignant·e du qualifiant peut utiliser pour motiver ses élèves à la discipline philosophique.

Aborder des thématiques citoyennes

Le CPC se composant de deux axes, à savoir la philosophie et la citoyenneté, l'enseignant·e du technique ou professionnel a tout intérêt à développer le volet citoyen avec ses élèves. Allant d'une réflexion critique sur les médias et les nouvelles technologies d'information et de communication, à la compréhension des systèmes politiques ou encore à l'analyse de problématiques éthiques actuelles, l'enseignant·e amène ainsi ses élèves à se positionner et à se questionner sur des sujets de société. Pour autant, il ne s'agit pas de tomber dans le simple échange d'opinions sans problématisation ni liens argumentés entre les idées.

La relation qu'induit le double intitulé du cours, entre la philosophie et la citoyenneté, expose à ce risque. On peut d'ailleurs s'interroger sur le fait de savoir si ce lien entre les deux dimensions de la formation n'induit pas certaines confusions. Après tout, la question de la citoyenneté est un aspect de la philosophie politique. Cela ne ferait-il pas sens, en particulier dans les deux dernières années du secondaire, de se centrer entièrement sur l'éducation à la philosophie, comme c'est le cas en France dans les classes terminales, en donnant une large place à la philosophie politique?

En tout état de cause, il est particulièrement important, dans l'enseignement qualifiant, de faire comprendre aux élèves la distinction entre la discipline philosophique, en tant que discipline de la pensée, et l'objet d'étude auquel elle s'applique, à savoir la citoyenneté.

Le/la professeur·e doit ainsi amener ses élèves à dépasser le stade de l'avis personnel et d'un certain relativisme ambiant afin de les aider à faire preuve d'esprit critique et à former un jugement argumenté.

Favoriser les sorties pédagogiques

Une autre piste pédagogique que l'enseignant·e de philosophie et citoyenneté peut proposer est de matérialiser certains concepts par l'organisation de sorties pédagogiques. Par exemple des visites d'institutions juridiques ou politiques, qui permettent de relier l'école à la société et de redonner du sens aux élèves.

Afin de répondre aux besoins des élèves du technique et professionnel, les sorties pédagogiques se doivent de rendre les élèves actifs, par exemple en participant à des simulations, à des rencontres ou des échanges directs plutôt qu'une visite guidée où leur attention et leur motivation risqueraient de se dissiper. Ces

sorties pédagogiques permettent ensuite de relier leurs expériences aux notions théoriques et ainsi faciliter la compréhension et l'analyse des concepts philosophiques ou citoyens. De cette manière, le cours amène une meilleure compréhension de la société dans laquelle ils/elles vivent et il permet ainsi de contribuer à former des citoyen·nes plus responsables et plus solidaires.

Organiser des ateliers philo

Afin d'adapter au mieux son enseignement aux élèves du qualifiant, le/la professeur·e de CPC peut également proposer à ses élèves de participer à des «ateliers philo». Ce sont des discussions de groupe qui sont ouvertes à toute personne (et ce même sans connaissance du corpus philosophique) et qui sont organisées selon différentes méthodologies qui varient selon les objectifs. Un rôle est assigné à chaque participant·e afin que le groupe soit organisé et puisse penser et réfléchir collectivement. Les ateliers philo permettent de faire émerger des problèmes et de formuler des concepts tout en travaillant sur de nombreuses habiletés de pensée comme argumenter, expliquer, comparer, analyser, chercher des présupposés, problématiser, etc.

L'approche des ateliers philo se veut complémentaire de la philosophie académique en ce sens qu'elle fait travailler la pensée en développant des qualités philosophiques et démocratiques. Cette démarche semble plus adaptée au profil des élèves de l'enseignement technique et professionnel car ils/elles ne s'y heurtent pas à des difficultés méthodologiques ou langagières. Et ce tout en leur permettant de développer des compétences telles que le questionnement, la conceptualisation ou encore l'argumentation.

Remettre la philosophie à l'honneur

Malgré la tension initiale entre les besoins des élèves du qualifiant et les caractéristiques de la philosophie, l'enseignant·e de CPC dans l'enseignement qualifiant dispose de nombreuses pistes pédagogiques. En favorisant le questionnement et le doute à partir de considérations concrètes, en abordant des thématiques citoyennes, en organisant des sorties extra-muros ou encore en associant des nouvelles pratiques philosophiques – tels les ateliers philo – à la philosophie académique, l'enseignant·e du qualifiant peut réellement amener les élèves à acquérir une connaissance philosophique et à développer une réflexion philosophique.

Par manque de temps, de moyens et de reconnaissance, un·e enseignant·e de philosophie et citoyenneté dans l'enseignement qualifiant risque de tomber dans un cours comportant uniquement des échanges d'opinions, le visionnage de vidéos ou l'enchaînement d'activités vaguement philosophiques. Garder le cap de l'enseignement de la philosophie comme discipline rigoureuse reste primordial,

Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

et cela passe par la lecture et l'analyse de textes d'auteur·rices mais aussi par des exercices de conceptualisation et d'argumentation. L'apprentissage philosophique théorique a ainsi une pleine et entière raison d'être dans l'enseignement qualifiant, même s'il peut sembler difficile d'accès pour certains élèves.

De création récente, le cours doit encore parfaire son identité propre et continuer à s'inventer au quotidien sur le plan pédagogique. C'est sans doute particulièrement vrai dans le qualifiant où il faut relever le défi sans trahir ce qui est propre à la démarche philosophique.

Hélène Caels, philosophe et enseignante.

DEVENIR ENSEIGNANT·E DU COURS DE PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ

Les futur·es enseignant·es suivent différents parcours pour enseigner en CPC en fonction du degré d'enseignement auquel ils et elles se destinent. Mais il y a des points communs, dans les principes didactiques, les objectifs du cours et la posture de l'enseignant·e dans le contexte de



la neutralité de l'enseignement officiel. Thomas Gillet, formateur à la HE2B Defré, nous l'explique.

Comment devient-on enseignant·e du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté? Au terme de quel parcours?

Thomas Gillet: Les parcours de formation diffèrent en fonction du niveau d'enseignement. La majorité des professeur·es de CPC sont actuellement d'ancien·es professeur·es de morale et de religion qui ont reçu une formation limitée en didactique disciplinaire et une formation à la neutralité. Pour les «nouveaux» et les «nouvelles», la formation est différente pour le primaire, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur.

Pour le primaire, à la HE2B, une formation à la philosophie et la citoyenneté pour les futur·es institutrices et instituteurs est prévue dans leur formation générale et ce certificat leur permet de donner le CPC. Pour le secondaire inférieur, la formation en philosophie et citoyenneté est conjointe avec celle de professeur·e de français. À partir de cette année, à la suite de la réforme de la formation initiale des enseignant·es, ces formations initiales passent de trois à quatre ans avec une diplomation conjointe avec une université, l'ULB dans notre cas. Pour le secondaire supérieur, c'est un master en philosophie à finalité didactique qui constitue le parcours académique «naturel».

En dehors de ces formations qui donnent le titre requis, il y a un certain nombre d'autres formations qui offrent un titre suffisant, comme les diplômes en sciences politiques ou en droit, même s'il faut l'agrégation et/ou l'obtention d'un certificat en CPC.

Vous formez des futur·es enseignant·es EPC à la HE2B Defré. Quel est leur profil? Quelles sont leurs aspirations? Le caractère spécifique du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté suscite-t-il des inquiétudes chez ces futur·es enseignant·es?

T.G.: Les profils sont très variés, aussi variés que pour toutes les disciplines. Pour le primaire, comme je l'ai mentionné, la formation à la philosophie et à la citoyenneté est intégrée dans la formation générale des instituteurs et institutrices primaires. À ce titre, les étudiant·es ne sont pas toujours intéressé·es par le fait de donner un cours de philosophie et citoyenneté ou ne savent pas si l'occasion se présentera un jour. C'est davantage une opportunité supplémentaire que leur offre la formation d'instituteur ou d'institutrice primaire. Cependant, nous avons certain·es étudiant·es qui sont extrêmement enthousiastes à l'idée de donner le cours de philosophie et citoyenneté et qui souhaitent s'orienter vers cette discipline plutôt que de devenir instituteur ou institutrice primaire.

Pour le secondaire inférieur, les profils sont également variés. Là aussi, nous avons des étudiant·es plus intéressé·es par devenir professeur·es de français, considérant la philosophie et la citoyenneté comme un aspect mineur de leur formation. Mais nous avons également des étudiant·es qui veulent donner des cours de philosophie et citoyenneté, considérant le français comme une matière mineure de leur formation. Pour faire simple, nous avons une grande variété de profils, allant de personnes en reconversion à des jeunes fraîchement sorti·es du secondaire.

En ce qui concerne leurs aspirations, un certain nombre souhaitent faire réfléchir les élèves, les amener à une autonomie intellectuelle, affective et morale, ce qui leur permettrait d'exercer une citoyenneté démocratique de manière concrète.

Je pense que leur aspiration principale est de participer à la vie démocratique et au vivre-ensemble en formant les futur·es citoyen·nes.

Quant à leurs inquiétudes, elles sont liées principalement à la complexité du monde qu'ils n'arrivent pas toujours à appréhender en tant qu'étudiant·es ou citoyen·nes, et au vertige que cela peut provoquer face à des thématiques extrêmement complexes à enseigner, notamment sur des sujets sensibles touchant à l'identité et aux sensibilités de leurs élèves. Leur crainte principale réside généralement dans leur capacité à maîtriser les sujets abordés avec les élèves et à gérer des sujets complexes qui peuvent générer des tensions. La formation vise à répondre à ces craintes en leur fournissant des outils didactiques et disciplinaires et en leur enseignant des méthodes pour gérer les situations délicates en classe.

Cette inquiétude est d'autant plus forte que le cours de philosophie et citoyenneté reste limité à une heure par semaine, malgré une résolution du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles actant la volonté de passer à deux heures. Les blocages politiques sur ce dossier de l'élargissement renforcent les inquiétudes des futur·es enseignant·es quant à leur capacité à aborder ces sujets sensibles et complexes en 50 minutes par semaine... Je les rejoins complètement!

Devenir enseignant·e suppose une compétence sur le plan des contenus et d'un point de vue didactique. Comment abordez-vous ces deux aspects?

T.G.: La formation repose concrètement sur trois grands aspects qui seront mis en œuvre par l'étudiant·e lors de ses stages. Pour faire simple, il y a tout d'abord la compétence disciplinaire, qui comprend des cours de philosophie, l'étude des grand·es auteur·rices et des grandes théories, ainsi qu'une exploration de la philosophie et de l'histoire des religions. Cette partie est souvent abordée de façon plutôt «transmissive» même si les étudiant·es sont questionné·es et mis·es en situation d'activité lors des cours.

À côté de ce premier volet, il y a la dimension didactique, qui consiste à apprendre comment utiliser ces connaissances théoriques en classe et à développer des compétences chez les élèves en s'appuyant sur ces savoirs disciplinaires. Concrètement, les étudiant·es sont invité·es à préparer des séquences de cours à partir des savoirs transmis, séquences qu'ils/elles présentent aux autres étudiant·es lors des séances de cours, ce qui permet un échange et un retour sur la pratique didactique avant de l'expérimenter lors des différents stages.

Enfin, il y a le volet psychopédagogique, qui aborde des aspects tels que la gestion de groupe, la psychologie des élèves ainsi que le rapport des élèves au savoir en général et à leurs compétences. En pratique, des ateliers sont organisés pour

travailler ces aspects avec les étudiant·es. Ces trois volets sont complémentaires et indispensables. Ils sont coordonnés par les différent·es enseignant·es pour assurer une formation de qualité.

Le rôle de l'enseignant·e en philosophie et citoyenneté suppose la capacité de se décentrer par rapport à ses propres représentations et convictions ainsi que la capacité de s'ouvrir aux autres. Comment développez-vous cette compétence relationnelle, à soi et aux autres, durant la formation des étudiant·es?

T.G.: Cette question de la décentration touche à la fois les étudiant·es et les enseignant·es mais aussi leurs futur·es élèves. Durant la formation, nous accordons beaucoup d'importance à confronter nos étudiant·es à la diversité des points de vue et à se questionner quant à leurs propres représentations. Du point de vue spécifique de la pratique philosophique, l'usage de la maïeutique, et du questionnement que cette méthode permet, oblige nos étudiant·es à réaliser les limites de leurs points de vue et à les remettre en question. Dans le même mouvement, l'écoute active des points de vue et arguments des autres étudiant·es, lors de discussions à visée philosophique par exemple, permet une ouverture aux conceptions des autres. Ces pratiques philosophiques sont vécues par les étudiant·es dans la perspective d'y recourir par la suite avec leurs élèves.



Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

Cette question de la prise de recul par rapport à ses propres convictions est cruciale dans la formation des enseignant·es à la Haute École Bruxelles-Brabant. Durant le cursus, une place importante est notamment accordée à la formation à la neutralité. La décentration ne va pas toujours de soi pour certain·es étudiant·es, et il s'agit d'un processus complexe qui nécessite du temps, de la perspective, et une compréhension des enjeux de l'éducation. La posture de neutralité de l'enseignant·e est pourtant essentielle pour laisser la place au développement de l'autonomie des élèves car il est aisé, pour un·e enseignant·e, bénéficiant d'une certaine autorité, d'influencer les élèves sur des questions auxquelles ils/elles devraient être amené·es à répondre en toute autonomie. À cet égard, il me semble indispensable que l'inspection du cours de philosophie et citoyenneté accorde une attention particulière à la posture des enseignant·es.

Comment conciliez-vous le caractère neutre de l'enseignement officiel avec le caractère performatif des valeurs et la dimension d'engagement que supposent les choix de valeurs?



T.G.: La neutralité dans l'enseignement officiel ne signifie pas un relativisme absolu, où tout se vaut et où chacun·e a raison. L'enseignement officiel défend certaines valeurs, dont les libertés fondamentales, la démocratie et le respect de toutes les personnes. Les enseignant·es ne doivent pas tolérer des actes ou des propos contraires à ces principes. La neutralité engagée fixe un cadre démocratique tout en encourageant le pluralisme des idées, des expressions, des convictions et des engagements. Les élèves ont le droit à leurs opinions et à l'expression de ces dernières, à condition qu'ils/elles ne les imposent pas aux autres et que celles-ci ne contreviennent

pas aux principes que j'évoquais. La formation à la neutralité prépare notamment les enseignant·es à différencier la liberté d'expression et l'engagement des élèves du prosélytisme. L'engagement de l'enseignant·e est celui-là, celui de se mettre en retrait pour laisser place et accompagner ou questionner sans diriger ou orienter la construction des opinions et convictions des élèves, tant qu'elles sont compatibles avec le respect de la démocratie et des libertés fondamentales.

Le programme de votre école intègre les dimensions du genre et de la diversité culturelle. L'ouverture à cette dernière suppose-t-elle inévitablement le relativisme? Comment éviter l'écueil du relativisme?

T.G.: Comme je le disais, le relativisme est relatif et non absolu. Le pluralisme démocratique et donc la diversité culturelle supposent évidemment un certain relativisme puisque la diversité des opinions est encouragée. En soi, le relativisme, tout comme le choix de hiérarchiser certaines valeurs, n'est pas nécessairement un écueil tant qu'il n'est pas absolu. Car l'ouverture à la diversité culturelle et à la dimension de genre ne suppose pas que tout devienne acceptable de la part de l'école et de la société. La société pluraliste et démocratique met en avant différentes valeurs et conceptions, ce qui enrichit la société tant qu'on n'utilise pas nos conceptions pour exclure, discriminer ou rejeter ceux/celles qui ne pensent ou ne sont pas comme nous.

Cependant, le relativisme absolu, où tout se vaudrait, n'est pas compatible avec le décret neutralité qui exige d'aborder toutes les thématiques avec la plus grande objectivité possible, en se basant sur des faits et en respectant les libertés fondamentales. Il ne remet pas en question ces principes. Ils priment sur les autres. Pour éviter l'écueil du relativisme absolu, la formation initiale et continue des enseignant·es doit les sensibiliser à cette réalité en constante évolution, en les encourageant à se former en permanence pour traiter de manière adéquate des problématiques complexes qui touchent la société.

Par ailleurs, le décret neutralité de 1994 prévoit explicitement que chaque année scolaire, dans le courant du premier trimestre, dans les établissements officiels, les grands principes du décret et ses implications sur le projet d'établissement soient présentés aux membres du personnel. J'ignore si cela se fait dans toutes les écoles mais sans doute que ce rappel annuel permet ou permettrait d'éviter certaines dérives.

Quels sont les thèmes qui devraient être privilégiés dans la formation continue des enseignant·es du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté?

T.G.: La formation continue des enseignant·es du cours d'éducation à la philoso-

Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

philosophie et à la citoyenneté devrait se concentrer sur des thèmes actuels et pertinents pour la construction de l'autonomie et la citoyenneté démocratique des élèves. Cela inclut des sujets tels que la remise en question inquiétante de la démocratie ou des sciences, mais aussi d'accorder une place importante à la lutte contre les extrémismes et les discriminations. Il est essentiel d'aborder aussi le changement climatique et ses implications ou encore le développement de l'intelligence artificielle tout comme la construction des identités. En fait, toutes les problématiques qui ont un impact significatif sur la société et la vie démocratique.

Les enseignant·es doivent être en mesure de s'adapter à ces enjeux en constante évolution et de les aborder de la manière la plus objective possible tout en respectant les libertés fondamentales. Un·e bon·ne professeur·e de philosophie et citoyenneté doit pouvoir répondre aux questions de ses élèves, les rendre conscient·es des enjeux des problématiques qu'ils/elles soulèvent, tout en les amenant à construire leur opinion par la réflexion argumentée, afin qu'ils/elles puissent s'engager de façon éclairée et responsable dans la société démocratique. La formation continue doit donc aider les professeur·es de CPC à développer constamment ces compétences pour un enseignement de qualité et une société démocratique vivante.

Propos de Thomas Gillet, maître-assistant en philosophie à la HE2B, recueillis par Patrick Hullebroeck.

EXPÉRIENCES DE COURS D'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

«Enseignante depuis 27 ans, j'enseigne le cours de CPC depuis cinq ans dans le degré secondaire inférieur à Bruxelles. Enseignante à temps plein, j'ai actuellement dix classes de 1^e année et dix classes de 2^e année secondaire, ainsi que deux groupes réunissant les élèves qui ont choisi une deuxième heure de philosophie et citoyenneté hebdomadaire.

Dans mon cours, je travaille beaucoup par projets. J'aborde l'axe du questionnement philosophique et je mets en place des ateliers philo sous la forme de discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP). Je travaille aussi avec mes élèves la question de l'information et de la communication. Les élèves sont invité-es à créer une vidéo sous la forme d'un journal télévisé. Ce projet nous permet d'aborder des questions philosophiques et citoyennes telles que "peut-on tout dire?", "informer, est-ce communiquer?", "comment savoir distinguer les bonnes sources?", etc.

Enfin, un projet que j'apprécie particulièrement, et les élèves aussi, c'est le stage de trois jours à l'auberge de jeunesse de Charleroi où nous abordons la problématique des préjugés et des stéréotypes. Nous y questionnons les discriminations de sexe, de genre, d'orientation sexuelle, de racisme, etc.



Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

Ce stage nous permet de créer du lien car, avec plus de 550 élèves par an, il n'est pas toujours évident de créer des échanges qualitatifs avec tous les élèves.

Mon objectif, malgré le manque de temps et de moyens face au trop grand nombre d'élèves et à la surcharge administrative liée, c'est de continuer à garder l'envie d'enseigner ce beau cours. Le CPC est primordial dans la formation des élèves, et encore plus dans la société actuelle. C'est pourquoi, si les moyens nécessaires nous sont accordés, je continuerai à me rendre utile et à contribuer à la formation des citoyens de demain.»

Lara Herbinia, enseignante de CPC à Bruxelles:

«J'ai commencé à enseigner le cours de philosophie et citoyenneté au printemps 2022, alors que je terminais mes études de philosophie. J'ai tout de suite apprécié le décalage que ce cours offrait, dans le rapport au savoir et à l'institution scolaire. J'apprécie donner aux élèves l'occasion de s'exprimer, sans l'enjeu d'une matière imposante au bulletin où l'on ne peut pas se permettre d'être simplement soi-même.

Mon meilleur souvenir d'enseignement reste mon cours sur le procès Eichmann, où j'ai problématisé avec mes élèves le concept de justice impartiale, de procès équitable, de peine proportionnée. Là où je craignais l'irruption de remarques antisémites ou d'humour noir, j'ai trouvé des échanges riches avec des élèves intéressé·es. Ce moment m'a redonné goût à mon travail à un moment de questionnement sur mon avenir. Mon but, cette année, est de faire ressurgir cette richesse commune qui est la raison d'être de ce cours.»

Un enseignant de CPC en région liégeoise.

POUR ALLER PLUS LOIN

RESSOURCES INTERNET

Entre-vues



Entre-vues est une asbl pionnière dans le domaine de la pédagogie de la philosophie et de la citoyenneté. Elle offre aux professionnel·les de l'animation, de l'enseignement et de l'éducation de nombreuses ressources: des formations et animations autour de la pratique de démarches philosophiques et citoyennes; des

ressources telles que des leçons et des outils; des articles de fond sur la philosophie et la citoyenneté; l'échange d'informations, de pratiques, de réflexions; l'actualité des conférences, formations et ateliers disponibles.

Plus d'infos: www.entre-vues.net

La Fabrique philosophique



La Fabrique philosophique est un collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie, né en 2020, qui résulte des collaborations entre les membres du Service de didactique de l'ULiège et de l'asbl PhiloCité – ainsi qu'avec des didacticien·nes, enseignant·es et praticien·nes en relation avec ces deux structures. Le projet a pour but de fédérer et d'organiser les recherches en la matière, mais aussi de

diffuser les savoirs et savoir-faire vers le public des praticien·nes et de toutes celles et ceux qui s'intéressent aux liens entre philosophie, citoyenneté et apprentissage.

Plus d'infos: <https://lafabriquephilosophique.be/>

OFFRE ASSOCIATIVE

Le Pôle Philo du CAL-Brabant wallon

Le Pôle Philo est un service de Laïcité Brabant wallon qui propose des animations, des formations, des publications et des outils pédagogiques, pour favoriser le développement d'une pratique de la philosophie ba-



Cours de philosophie et citoyenneté

Un enseignement pour la vie

sée sur le libre examen, pour tous les âges (enfants, adolescent·es, adultes). De nombreuses ressources proposées par le Pôle Philo sont également accessibles via le site de Philéas & Autobule.

Plus d'infos: www.calbw.be/pole-philos

PhiloCité

philocité L'asbl PhiloCité regroupe des enseignant·es et chercheur·euses en philosophie issues de l'Université de Liège qui, dans le sillage des universités populaires, partagent le désir de promouvoir la pensée et le débat critiques. PhiloCité est reconnue depuis 2013 en tant qu'organisation de jeunesse par la FWB.

L'association PhiloCité propose des animations, des formations, des conférences et des travaux de recherche, dans un souci permanent d'émancipation individuelle et collective. Elle s'adresse à des publics variés: enfants, adolescent·es, adultes. Elle a pour objectif la large diffusion des outils philosophiques.

Plus d'infos: www.philocite.eu

REVUES

Philéas & Autobule

Philéas & Autobule est une revue de philosophie avec les enfants qui paraît tous les deux mois (5 numéros par an). Elle a pour objectif de donner aux enfants des clés culturelles pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Chaque numéro propose un grand thème philosophique abordé sous la forme d'une question («Que faut-il pour être heureux?», «Que faire du passé?», «Qu'est-ce que l'art?», etc.). Richement illustrée et bien conçue, la revue invite les enfants de 8 à 13 ans à réfléchir et à construire leur propre pensée.



La revue est accompagnée d'un dossier pédagogique destiné aux professionnel·les de l'éducation (enseignement, animation et travail social) qui pratiquent la philosophie avec les enfants. Le site Internet propose également un espace éducatif dans lequel se trouvent un grand nombre de ressources pédagogiques téléchargeables.

Plus d'infos: www.phileasetautobule.be

Diotime



Diotime une revue internationale qui a pour objet la didactique et les pratiques de la philosophie. Elle entend mener une réflexion «sur la place et le rôle de la philosophie et du philo-

sophe dans la cité et à l'école, sur le fonctionnement de toutes ces formes innovantes que l'on appelle désormais les NPP (Nouvelles Pratiques à visée Philosophique), et sur la façon dont des "praticiens philosophes", professionnels ou amateurs, tentent de les didactiser.» Elle a pour objectif de faire connaître ces nouvelles pratiques de terrain, d'accompagner ces pratiques par de la formation, de favoriser la recherche dans ce domaine et d'alimenter la réflexion en donnant la parole à des enseignant·es, des animateur·rices, des formateur·rices et des chercheur·euses.

Plus d'infos: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/>

BLOGS

Le Blog de Claudine Leleux

Le blog de Claudine Leleux donne accès à de nombreuses sources légales sur le cours d'éducation à la philo et à la citoyenneté ainsi que des ressources pédagogiques, des articles et la bibliographie de l'autrice. Une approche directe à la réflexion de l'autrice sur la philosophie à l'école.

Plus d'infos: www.claudineleleux.be

Le Blog de Michel Tozzi

Le blog de Michel Tozzi propose de nombreuses ressources et articles de l'auteur en libre accès ainsi que la bibliographie de l'auteur. Le site regroupe les articles par thèmes et rubriques de manière très pratique. Une bonne introduction à l'apprentissage de la philosophie.

Plus d'infos: www.philotozzi.com/

Le blog d'Oscar Brenifier

Le site de l'Institut des Pratiques Philosophiques est le blog d'Oscar Brenifier. On y retrouve de nombreux textes de référence sur la pratique de la philosophie, un recueil de textes et articles de l'auteur, des vidéos, des livres gratuits, ainsi que la bibliographie complète de l'auteur.

Plus d'infos: www.pratiques-philosophiques.fr/fr/

RÉSEAUX SOCIAUX

L'association des professeurs de philosophie et citoyenneté



L'association des professeurs de philosophie et citoyenneté propose une page sur Facebook: un utile point de chute et une source de contacts pour les enseignant·es de la discipline!

Plus d'infos: www.facebook.com/ap.cpc.be

RÉFÉRENTIELS ET PROGRAMMES OFFICIELS

Référentiel du tronc commun:

www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents

Référentiel des compétences terminales:

www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296

Programme des cycles 2, 3 et 4 de l'enseignement fondamental:

www.enseignement.be/download.php?do_id=13355

Programme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire:

www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/CPC%20-%20Programme%201er%20degr%C3%A9.pdf

Programme du 2^e et 3^e degré de l'enseignement secondaire:

www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/CPC%20-%20Programme%202e%20et%203e%20degr%C3%A9s.pdf

Patrick Hullebroeck.

