

## L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE À L'ÉCOLE EST-ELLE ENCORE POSSIBLE ?

JEAN-MARC LAMARRE\*

**Résumé** *Hegel pense un modèle moderne de formation de la personne et du citoyen comme synthèse de l'universel et du particulier. Dans le contexte contemporain, où les principes et les valeurs ne peuvent plus s'inculquer de l'extérieur et où se développe un individualisme postmoderne de déliaison, un tel paradigme n'est plus praticable. L'éducation morale et civique est-elle encore possible? Les pratiques scolaires du récit et du débat dans le cadre des programmes de 2002 de l'école primaire constituent des formes nouvelles de médiation entre le particulier et l'universel.*

Nous nous intéresserons, dans ce texte (1), au problème de l'éducation civique et morale dans le contexte actuel de la société démocratique. La démocratie moderne promeut et développe l'éducation mais en même temps elle la fragilise et la rend difficile. De plus, les processus contemporains de post ou hypermodernité mettent en cause la possibilité même de la formation de la personne et du citoyen. C'est au XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècles que s'est constituée la grande idée philosophique de l'éducation centrée sur la formation de l'autonomie de la personne et du citoyen. Nous commencerons par présenter dans ses grandes lignes la synthèse hégélienne du particulier et de l'universel ; cette synthèse constitue, en effet, un paradigme philosophique qui permet de comprendre ce qui est appelé postmodernité comme étant la disjonction de ce que Hegel a pensé dans son unité. Sommes-nous condamnés au relativisme, au subjectivisme, au repliement de l'individu sur sa particularité, autrement dit à l'impossibilité de l'éducation civique et morale? Nous voudrions montrer, à partir des programmes de l'école primaire, que les pratiques scolaires du récit et du débat rendent possible un renouvellement de l'éducation civique et morale.

29

\* - Jean-Marc Lamarre, IUFM des Pays-de-la-Loire, université de Nantes (CREN).

1 - Ce texte n'engage que son auteur, mais il doit beaucoup au travail fait dans le cadre de l'équipe de recherche « Education civique et modernité » de l'IUFM des Pays-de-la-Loire.

## L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE À L'ÉPREUVE DE LA MODERNITÉ ET DE LA POSTMODERNITÉ

### La formation de la personne et du citoyen : la synthèse hégélienne

C'est à Hegel qu'il revient d'avoir pensé la formation (*Bildung*) de la personne et du citoyen comme étant la synthèse du particulier et de l'universel à travers un double processus de reconnaissance, celle de ce qui constitue l'individu comme « personne universelle, notion dans laquelle tous sont identiques » (2) et celle de ce qui le constitue comme personne singulière différente des autres. Dans les *Principes de la philosophie du droit*, Hegel expose les conditions institutionnelles de la formation d'un sujet libre dans la famille et l'éducation, la société civile et l'État. Les institutions sociales sont productrices d'identité(s) par l'identification de leurs membres aux communautés particulières en tant que communautés éthiques (suivre les règles qui régissent ces communautés, accomplir les devoirs particuliers qu'elles exigent et jouir des droits qu'elles garantissent) et en même temps elles valorisent vis-à-vis de l'ensemble de la société les individus appartenant à ces institutions. La conscience morale individuelle se constitue dans le cadre de cette morale sociale déjà existante. Les institutions ou communautés sont en effet des formes de vie morale (appelée par Hegel *Sittlichkeit*, terme traduit ordinairement par *éthicité*), qui font médiation entre le particulier et l'universel ; elles sont formatrices de la personne à travers la reconnaissance de l'individu et son insertion dans les communautés. Dans la famille, l'enfant bénéficie de l'amour de ses parents, il vaut par ce qu'il est et non par ce qu'il fait. Mais, absorbé dans l'unité familiale, il n'existe pas encore pour lui-même ; c'est à l'école qu'il est reconnu expressément dans sa liberté individuelle. L'école est la médiation entre la famille et le monde effectif, « elle est une sphère qui forme un degré essentiel dans le développement du caractère éthique total. [...] Dans la famille, l'enfant doit agir comme il faut dans le sens de l'obéissance personnelle et de l'amour ; à l'école, il doit se comporter dans le sens du devoir et d'une loi, et, pour réaliser un ordre universel, simplement formel, faire telle chose et s'abstenir de telle autre chose qui pourrait bien autrement être permise à l'individu » (3). Dans la société civile, les communautés professionnelles constituent l'individu en homme social. Les institutions sont donc les conditions structurantes de la subjectivité ; loin de sacrifier la liberté individuelle, elles lui donnent forme et effectivité. La formation (*Bildung*) de l'homme passant par la constitution d'une pluralité de formes d'identité, se pose alors le problème de l'unification de ces identités multiples et particulières.

2 - Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, trad. R. Derathé, Paris : Vrin, 1975, p. 230.

3 - Hegel, *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Paris : Vrin, 1978, p. 108.

C'est à l'État (l'État moderne constitutionnel) qu'il revient d'élever l'individu à l'universalité concrète du citoyen, et d'unifier le particulier et l'universel, la personne et le citoyen. Hegel pense la *Bildung* comme le retour à soi de l'esprit qui s'est aliéné dans l'élément extérieur des institutions et de la culture. Le soi n'est pas immédiatement ce qu'il est vraiment, il a à devenir ce qu'il est et ce n'est qu'en sortant de lui-même et en passant par l'épreuve de l'altérité qu'il accède à sa forme propre. À cette condition et seulement à cette condition, l'éducation est, selon Hegel, émancipation. Ce paradigme philosophique de la formation de la personne et du citoyen a-t-il encore un sens aujourd'hui ? Hegel pense à la fois la reconnaissance du sujet comme personne libre et singulière et la dimension formatrice de la famille, de l'école, de la société et de l'État en tant qu'ils élèvent moralement et civiquement l'individu à l'universel. La synthèse hégélienne de la personne particulière et de la personne universelle nous permet de mieux comprendre les processus contemporains. Ce qu'on appelle la postmodernité ne serait-il pas la disjonction, l'éclatement, de ce que Hegel a pensé dans une unité effective ?

## La crise de l'éducation civique et morale aujourd'hui

La modernité promeut l'éducation et généralise l'instruction scolaire mais en même temps, paradoxalement, à travers le développement de la démocratie (au sens, non seulement du régime politique mais aussi d'une transformation en profondeur de la société et de la culture), elle met en crise l'éducation et l'école (4). Certains discours d'égalitarisme démocratique tendent à effacer la différence entre l'enfant et l'adulte et portent atteinte à l'autorité des parents et des maîtres. La démocratie moderne met également à mal certains aspects de la transmission, en particulier la continuité entre les générations et la présence vivante du passé. Tournée vers l'avenir, elle est mue par le désir de l'émancipation ; elle a vis-à-vis du passé et de la tradition une attitude faite à la fois de distance, de rejet même, mais aussi de réappropriation : rejet des préjugés, démythification des croyances, réappropriation des savoirs et de la culture. La démocratie s'est constituée contre l'autorité de la religion et de la tradition et contre les formes traditionnelles d'éducation. Contre : en s'en écartant mais aussi en s'appuyant sur elles. Mais ce n'est pas tant la modernité en tant que telle qui rend impossible l'éducation que certaines figures de la modernité, celles qu'on désigne comme postmodernes. Nous entendons par postmodernité non pas un après de la modernité mais une radicalisation de la crise de la modernité. En quoi la postmodernité tend-elle à rendre impossible l'éducation ? Nous nous appuyerons sur les

4 - Cf. M. Gauchet, « L'École à l'école d'elle-même », in *La Démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, 2002, p. 109-169.

travaux de philosophie politique de l'éducation de M. Gauchet, en particulier sa distinction entre la personnalité moderne et la personnalité contemporaine (ou hypercontemporaine) (5). La personnalité moderne se caractérise par une intériorisation des normes collectives, c'est-à-dire une appropriation consciente et volontaire de ce qui, dans la société traditionnelle, était reçu par incorporation. « Le devoir, c'est ce qui s'impose à moi comme à tous, mais qu'il me faut néanmoins individuellement vouloir en conscience » (6). L'individu moderne est structuré par les institutions sociales et les structures symboliques en même temps qu'il s'affirme comme sujet libre. Le monde moderne est aussi celui de la responsabilité et de la citoyenneté, c'est-à-dire de l'exigence de se placer en conscience au point de vue de l'ensemble. Or, c'est cette capacité de se placer au point de vue public en faisant abstraction de soi et en se regardant comme un parmi d'autres, qui est ébranlée dans l'hypermodernité. La personnalité contemporaine, en effet, résulte des processus postmodernes de déliaison et de désymbolisation (7). « Nous avons basculé dans la période récente, écrit M. Gauchet, vers un individualisme de *déliasion* ou de *désengagement*, où l'exigence d'authenticité devient antagoniste de l'inscription dans un collectif. [...] Le geste par excellence de l'individu hypercontemporain, c'est non pas de s'affirmer en s'impliquant – l'individualisme de personnalisation –, c'est de se reprendre (8) ». Ce type de personnalité se caractérise par « l'adhérence à soi », par une incapacité à se décentrer de soi-même pour se mettre au point de vue de l'autre et du public, abstraction faite de « ce qui m'intéresse moi » et de « ce que je pense moi ». Le rapport à l'autre de l'individu hypercontemporain autocentré se fait sur le mode du branchement et du réseau. Ce changement dans le rapport à soi et dans le rapport à l'autre met en cause radicalement l'éducation et en particulier l'éducation civique et morale. En effet, l'« être soi-même » dans la postmodernité est un être immédiat ; l'individu hypercontemporain est « naturellement » ce qu'il est et qui il est, il l'est immédiatement et sans altération de soi. Si l'individu est d'emblée ce qu'il est, il n'a pas à devenir lui-même à travers cette (trans) formation qu'est l'éducation, il n'a pas à sortir de lui-même pour faire l'épreuve de l'altérité de la culture et de l'école. L'individu qui est d'emblée lui-même a seulement à développer, exprimer et faire reconnaître son identité. L'éducation comme formation de la personne et du citoyen est ressentie par l'individu hypercontemporain comme une violence destructrice de son identité et non comme une violence émancipatrice (au sens de

5 - M. Gauchet, « Essai de psychologie contemporaine I », in *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 249-255.

6 - *Idem*, p. 252.

7 - Cf. sur cette désymbolisation, D.-R. Dufour, P. Berthier, « Vers un nouveau nihilisme ? », in *Le Débat*, janvier 2003, p. 162-174.

8 - M. Gauchet, op. cit., p. 245.

l'allégorie de la caverne dans *La République* de Platon). La postmodernité tend à réduire l'éducation à l'accompagnement de l'individu dans son développement (9).

## Renouveler l'éducation civique et morale : le récit et le débat à l'école primaire

Les mutations profondes du rapport entre l'individu et le collectif rendent aujourd'hui impossibles une synthèse du type de celle de Hegel. Une éducation civique et morale imposant de l'extérieur les valeurs et les normes n'est plus praticable. Nous sommes entrés dans une société qui fait de l'autonomie la valeur supérieure et où l'exigence sociale est celle d'un agent qui soit dans toutes les situations « l'acteur de... » (de sa vie, de son travail, de ses apprentissages, etc.). Sommes-nous pour autant voués au subjectivisme des choix individuels et au relativisme des cultures ? L'autonomie n'est pas l'absence de règles, elle n'est pas l'autodétermination d'un sujet qui s'autofonderait, et les règles ne viennent pas de l'intérieur d'une subjectivité. À quelles conditions donc l'éducation civique et morale comme éducation à l'autonomie est-elle possible ? Ce qui fait défaut aujourd'hui, ce sont les médiations entre un individu qui tend à coller à son être immédiat et le social comme totalité. Comment repenser les relations entre l'individu et le collectif et qu'est-ce qui peut faire médiation ? À l'école, quelles médiations sont possibles entre l'expérience subjective de l'élève et l'institution ? Nous partons de l'hypothèse que nous ne sommes pas sortis de la modernité. La postmodernité est à la fois en rupture et en continuité avec la modernité et, si d'un côté la postmodernité détruit certains aspects de la modernité, d'un autre côté il y a dans la modernité des ressources critiques contre les effets dissolvants de la postmodernité. Les pratiques scolaires du récit et du débat argumentatif sont, nous semble-t-il, des médiations discursives qui rendent possibles aujourd'hui de renouveler l'éducation civique et morale en évitant à la fois le dogmatisme et le relativisme (10). Par ailleurs, les programmes de 2002 de l'école primaire ont l'intérêt, d'une part, de faire une place importante au débat dans la plupart des disciplines (11) et de rendre obligatoire à partir du cycle 2 le débat réglé dans les domaines transversaux de l'éducation civique et de la maîtrise de la langue, et d'autre part, de développer de façon neuve l'éducation littéraire, en particulier par les récits et leur interprétation à travers le débat interprétatif.

33

9 - Cf. M. Paul, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 2004.

10 - Cf. C. Leleux, *Repenser l'éducation civique*, Paris : Cerf, 1997.

11 - Le terme de débat, absent des programmes de 1985 et de 1995, fait une entrée massive et significative dans les nouveaux programmes.

Le discours et le débat argumentatifs, même s'ils ne sont pas une invention de la modernité, en sont caractéristiques, de même que le discours narratif l'est de la tradition (12). Le récit est le genre de discours par lequel se fait la transmission éducative. Protagoras, au moment de raconter le mythe de Prométhée et d'Épiméthée, fait la distinction entre « montrer, comme un vieillard qui parle à de jeunes gens, en [...] racontant un mythe » et « exposer en détail par un discours (*logos*) » (13). Le discours narratif est le discours entre les anciens et les nouveaux, le discours argumentatif est le discours entre égaux. La modernité met en question les grands récits traditionnels, mais la fin de ces grands récits ne signifie pas la fin du récit car la modernité donne un sens nouveau aux récits, celui d'une médiation dans la formation des identités, en particulier de l'identité personnelle. Le récit et le débat argumentatif sont deux médiations dans le rapport à soi, aux autres et aux valeurs et normes, deux médiations dans la construction de l'autonomie, le récit étant axé sur l'identité personnelle dans sa dimension éthique, le débat argumentatif sur les valeurs et les normes en tant que telles. Quels rôles le récit et le débat peuvent-ils jouer aujourd'hui dans une éducation civique et morale confrontée à la crise de la modernité et à l'extension de processus postmodernes ?

## Le récit et l'identité personnelle

Aujourd'hui où la religion et la tradition ne norment plus la société et où l'autonomie est une exigence sociale, l'individu doit décider lui-même de ses valeurs, de son orientation dans la vie, car il n'a plus à jouer un scénario écrit d'avance. L'identité moderne, comme le montrent certains sociologues (14), est à la fois narrative et réflexive : le soi est un projet réflexif permanent et explicite et l'identité personnelle est liée à la capacité de l'individu à produire un récit continu sur lui-même (une narration et re-narration de soi). Mais avec la postmodernité se développe un type de récit de soi « narcissique » qui brouille la limite entre le privé et le public. La séparation entre la sphère privée et la sphère publique est caractéristique de la modernité ; la constitution d'une sphère d'intimité est constitutive de l'individualisation moderne. Mais l'individu hypercontemporain ne se suffit pas du face-à-face interpersonnel, il a besoin de montrer et de dire à tous son intimité et regarder celle des autres, et il se règle moins sur des normes communes que sur le comportement des autres. Le

12 - Cf. J.-M. Ferry, *Les puissances de l'expérience*, tome 1 : « Le sujet et le verbe », Paris : Cerf, 1991, p. 103-157.

13 - Platon, *Protagoras*, 320c, trad. F. Ildefonse, Paris : GF Flammarion, 1997, p. 84.

14 - Cf. A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, trad. O. Meyer, Paris : L'Harmattan, 1994 ; J.-C. Kaufmann, *L'invention de soi*, Paris : A. Colin, 2004.

sociologue J.-C. Kaufmann définit ce type de personnalité par un processus d'extériorisation de soi et de multiplication de soi par la diversification des images de soi (15). Mais ce type de récit de soi, sans dimension éthique et civique, n'est pas formateur de l'individu. À quelle condition le récit de soi est-il une médiation dans la construction de l'autonomie? C'est seulement, nous semble-t-il, à la condition de faire un détour par des formes symboliques fortes (mythes, contes, etc.) et des textes littéraires à portée universelle, que le récit de soi peut acquérir une valeur de connaissance de soi et une dimension éthique et civique, formatrices de l'identité personnelle. Comme le montre l'herméneutique philosophique de P. Ricoeur, un sujet se comprend mieux en se comprenant autrement par l'application de textes lus: «D'un côté, la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme; de l'autre, la compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court-circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie (16)». Dans cette idée de détour, il y a la place en creux pour une théorie de l'enseignement de la littérature à l'école. Cet enseignement, en effet, prend sens lorsque l'intelligence des textes s'accomplit dans l'intelligence de soi d'un sujet.

Paul Ricoeur défend la thèse selon laquelle l'identité personnelle se constitue d'abord comme identité narrative. L'identité personnelle est polarisée entre l'identité *idem* (la mêmeté) qui est celle d'un quoi (ce que je suis) qui ne change pas et l'identité *ipse* (l'ipséité) qui est l'identité non substantielle d'un qui (qui je suis) qui se maintient en dépit des changements. Seule la narration fait médiation entre ces deux pôles; elle dialectise la mêmeté et l'ipséité. L'identité narrative inclut le changement et la diversité dans la cohésion d'une vie et il n'y a pas de cohésion de la vie sans le rassemblement de cette vie sous forme de récit à travers les catégories proprement narratives de narrateur, personnage, mise en intrigue. C'est donc en s'appropriant des formes et des imaginaires littéraires que l'individu apprend à raconter sa vie. «Le soi de la connaissance, écrit P. Ricoeur, est le fruit d'une vie examinée, selon le mot de Socrate dans l'*Apologie*. Or une vie examinée est, pour une large part, une vie épurée, clarifiée, par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs véhiculés par notre culture. L'ipséité est ainsi celle d'un soi instruit par les œuvres de la culture qu'il s'est appliquées à lui-même (17)». Il n'y a plus de grands récits, plus de méta-récits, mais il y a toujours des récits qui instruisent. Entre dogmatisme et relativisme, l'herméneutique des textes ouvre une autre voie, celle d'une instruction par la littérature qui vaut universellement. La littérature est «le grand laboratoire de

15 - Cf. J.-C. Kaufmann, «L'expression de soi», *Le Débat*, n° 119, 2002.

16 - P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, Paris: Seuil, 1986, p. 158.

17 - P. Ricoeur, *Temps et récit*, t. 3, Paris: Seuil, 1985, p. 356.

l'imaginaire (18) » où nous apprenons à expérimenter et évaluer une pluralité de vies et de mondes éthiques possibles. Ce en quoi, « la narrativité sert de propédeutique à l'éthique (19) ». Le détour par les textes, c'est le moment critique (au sens de la critique des illusions du moi, des idéologies, etc.) dans la compréhension de soi. Le passage par l'altérité de la culture rend possible, en effet, une mise à distance par rapport à soi. Dans ce passage par l'élément de l'altérité de la culture, il y a peut-être aujourd'hui encore quelque chose de la *Bildung*. Se comprendre soi-même en interprétant et en s'appliquant des récits littéraires est une formation de soi par désappropriation de soi-même, c'est-à-dire de son personnage dans le récit de soi spontané et autocentré et par appropriation de personnages, d'épisodes, de situations, d'intrigues, de schèmes narratifs, d'images, etc. pour se dire soi-même, évaluer sa vie, la re-raconter, la raconter mieux (en l'élevant à un certain niveau de généralité), dans ce qu'on peut appeler un récit de soi critique, réfléchi et élargi. Dans un contexte où raconter son histoire est une activité qui s'est « démocratisée » mais qui tend aussi à prendre un caractère « narcissique », « hypermoderne », d'extériorisation de soi dans des images de soi multiples à travers l'effacement de la différence entre le domaine privé et le domaine public, le récit de soi ne peut être formateur qu'à la condition du détour par l'appropriation des récits transmis par l'éducation et des œuvres enseignées par l'école. En quoi l'éducation littéraire à l'école primaire participe-t-elle de l'éducation civique et morale ?

L'éducation littéraire est conçue dans les nouveaux programmes à la fois comme un travail sur la langue et un travail sur le sens. L'accent est mis sur la compréhension d'ensemble des œuvres et sur l'interprétation des significations plutôt que sur l'explication formelle. Une des compétences attendues au cycle 3 est que l'élève soit capable de « participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue » (20) ; l'enseignant peut faire le choix d'œuvres ouvertes de façon à « susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation » (21). Les récits littéraires sont ainsi l'occasion d'engager « un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. On ne dira jamais assez qu'il n'appartient pas à l'éducateur de renvoyer dos à dos toutes les positions qui s'expriment dans une œuvre » (22). Cela pose le problème du choix des textes. Dans les faits, les ensei-

18 - P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990, p. 194.

19 - *Ibid.*, p. 139.

20 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP, 2002, p. 194.

21 - *Idem*, p. 187.

22 - *Document d'accompagnement des programmes, littérature-cycle 3*, Paris : Scérén CNDP, 2003, p. 8.



gnants privilégient la littérature de jeunesse contemporaine sur « les classiques de l'enfance » (les contes, *Pinocchio*, etc.). Les « classiques » appartiennent au monde culturel de la transmission entre les générations, ils résistent au jeune lecteur et, à travers leur altérité, leur étrangeté, ils l'élèvent à de l'universel. Qu'en est-il de la valeur formatrice de la littérature de jeunesse ? Cette littérature est-elle de l'ordre d'un imaginaire narcissisant ou d'un symbolique structurant ? Ces textes, trop souvent, nous semble-t-il, renvoient à l'enfant sa propre image ou les images de la société. Il y a là un problème, qui est aussi celui de la formation des maîtres au choix des œuvres. « L'appropriation des œuvres [...] interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs » (23). Les œuvres étudiées à l'école doivent aider l'individu à se décentrer et à structurer sa propre expérience ; ils font une transition entre son vécu particulier immédiat et la généralité de schèmes narratifs et éthiques (séparation/retour, faute/réparation, etc.), de symboles, de formes, de valeurs. Ce détour par les œuvres permet un retour réflexif sur soi-même. Mais il ne s'agit pas d'inciter l'enfant à se raconter à l'école, il s'agit de transmettre à l'élève une culture narrative pour qu'il puisse penser lui-même sa propre histoire et décider lui-même de ses valeurs. Lire à l'école des récits d'amitié donne à l'enfant le moyen de penser ses propres relations d'amitié (en s'appropriant, par exemple, le schème brouille/réconciliation) et de réfléchir sur la valeur de l'amitié dans la vie. Mais pour réfléchir, il faut passer des images, des intrigues et des personnages particuliers des histoires aux concepts eux-mêmes. C'est, à l'école primaire, la fonction des débats réflexifs, dont la pratique tend aujourd'hui à se développer.

## Le débat et les valeurs

37

Pour dépasser l'étroitesse de son point de vue particulier et se libérer de ses préjugés, l'individu doit prendre en compte les points de vue des autres. « Penserions-nous beaucoup, demande Kant, et penserions-nous bien, si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres ? » (24). Le débat ouvre un espace public dans lequel les pensées peuvent être exposées et confrontées les unes aux autres, peuvent être objectivées c'est-à-dire devenir l'objet d'un examen critique. Comme l'écrit Condorcet, « chacun s'aperçoit bientôt que sa croyance n'est pas la croyance universelle ; il est averti de s'en défier ; elle n'a plus à ses yeux le caractère d'une vérité

23 - *Idem*.

24 - Kant, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* trad. A. Philonenko, Paris : Vrin, 1959, p. 86.

convenue [...]» (25). Le débat est un laboratoire de la pensée élargie ; l'individu sort de lui-même, se décentre et soumet ses idées à l'épreuve du jugement des autres. Le débat est une mise en pratique des maximes kantienne du sens commun : « 1. Penser par soi-même ; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; 3. Toujours penser en accord avec soi-même. La première maxime est la maxime de la pensée sans préjugés, la seconde maxime est celle de la pensée élargie, la troisième maxime est celle de la pensée conséquente » (26). Se libérer de ses préjugés (penser par soi-même) suppose un élargissement de la pensée afin « de pouvoir s'élever au-dessus des conditions subjectives du jugement [...], et de pouvoir réfléchir sur son propre jugement à partir d'un point de vue universel [qu'il (= l'homme) ne peut déterminer qu'en se plaçant au point de vue d'autrui] » (27). Se mettre à la place de l'autre ce n'est pas adopter aveuglément l'opinion d'autrui, ce n'est pas non plus rallier l'avis de la majorité. Il ne s'agit pas de renoncer à l'activité autonome de son propre entendement, il s'agit au contraire de tenir l'exigence de penser par soi-même tout en se confrontant potentiellement ou réellement à d'autres points de vue. Le débat permet alors de s'élever du point de vue particulier au point de vue général. À l'école élémentaire, « les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général » (28). Le débat à l'école est une médiation entre les opinions des élèves et les principes et valeurs transmis par l'école républicaine et démocratique. Quelle place, les nouveaux programmes donnent-ils au débat ?

Bien qu'à l'école primaire, valeurs et savoirs soient intimement liés, on peut toutefois distinguer entre les débats dans le champ des savoirs et les débats dans le champ des valeurs. Dans le champ des valeurs, les programmes de 2002 prescrivent deux types de débats, le débat de vie de classe en éducation civique et le débat interprétatif en littérature. Le débat de vie de classe est un débat délibératif pour instituer les règles de vie de classe et réguler la vie collective par la résolution des conflits entre élèves. Il conduit les élèves à s'approprier les principes et valeurs de l'école « en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large » (29). De délibératif et décisionnel, le débat devient alors réflexif. Le débat interprétatif, qui porte sur les significations d'un texte, conduit lui aussi les élèves à

25 - Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : GF-Flammarion, 1994, p. 85.

26 - Kant, *Critique de la faculté de juger*, chap. 40, trad. A. Philonenko, Paris : Vrin, 1968, p. 127 et 128.

27 - *Ibid.*, p. 128.

28 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? op. cit.*, p. 94

29 - *Idem*, p. 177.

une réflexion élargie. « Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation [...] pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches » (30). On passe alors du débat interprétatif proprement dit au débat réflexif. Bien que l'expression de débat réflexif ne figure pas dans les nouveaux programmes, il nous semble que les débats pour apprendre à réfléchir sur des problèmes constituent une catégorie particulière de débat, liée aux débats de vie de classe et aux débats interprétatifs, mais distincte de ceux-ci. Le débat réflexif est, à l'école primaire, un débat d'éducation civique et morale. C'est un débat moral lorsqu'il vise à former la personne en exerçant le jugement moral des élèves, par exemple par la discussion sur le comportement d'un personnage dans un récit ou bien sur des dilemmes moraux. « La littérature de jeunesse [...] n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions » (31). Le débat réflexif est un débat civique lorsqu'il vise à former le citoyen en exerçant le jugement politique sur des problèmes politiques et des problèmes de société, soit à partir de la littérature soit à partir d'événements de l'actualité rapportés dans les médias. « Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il (l'élève) assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs comme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou la Convention internationale des droits de l'enfant » (32). Lorsqu'on passe d'une question posée dans le contexte d'une œuvre littéraire (l'histoire de tel personnage, par exemple) ou dans le contexte d'une situation nationale ou internationale (telle guerre, telle catastrophe écologique, etc.) à une question générale (qu'est-ce que l'amitié? Y a-t-il des guerres justes?), le débat devient alors ce qu'on appelle une « discussion à visée philosophique » (33). On peut remarquer que si cette expression est absente des programmes, la notion de jugement philosophique figure explicitement dans le document d'accompagnement sur la littérature au cycle 3: « L'appropriation des œuvres littéraires [...] crée l'opportunité [...] d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés » (34). Toutes ces pratiques de débat ont une finalité éducative clairement affirmée dans les nouveaux programmes: il s'agit fondamentalement de permettre aux élèves de s'approprier les principes et « les valeurs pour lesquelles il

30 - *Ibid.*

31 - *Document d'accompagnement des programmes, op. cit.*, p. 8.

32 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? op. cit.*, p. 34.

33 - L'expression « à visée philosophique » est utilisée par J.-C. Pettier et M. Tozzi pour caractériser ces débats qui, sans être philosophiques à proprement parler, ont une orientation et une finalité philosophiques.

34 - *Documents d'accompagnement des programmes, op. cit.*, p. 8.

n'est pas possible de transiger» (35) c'est-à-dire, pour l'essentiel, les droits de l'homme et la valeur de solidarité. En tant que cadre de la discussion ces principes et valeurs prennent un caractère transcendant, ils constituent la référence indiscutable dont l'autorité du maître est le garant. Mais ils ne sont pas inculqués de manière dogmatique : le débat, conduit et étayé par le maître, est le dispositif éducatif qui permet aux élèves de se les approprier.

La mise en œuvre de débats pose des problèmes de formation des enseignants. Conduire un débat, c'est pour le maître entrer dans des rapports d'interactions avec les élèves, c'est s'exposer à une situation d'incertitude et prendre le risque de la parole souvent imprévisible et dérangeante des élèves. Dans les débats de résolution de conflits entre élèves, le maître est souvent amené à faire des choix ou à guider les élèves dans les décisions à prendre. Par exemple, dans une relation avec un élève au comportement difficile, il peut être confronté au dilemme entre traiter l'élève à égalité avec les autres (justice) ou avoir à son égard une attention particulière (équité) ; selon les cas et selon les situations, il fait preuve de l'une ou de l'autre de ces attitudes, et c'est à lui seul d'en juger. « La sagesse pratique, écrit P. Ricoeur, consiste à inventer les conduites qui satisferont le plus à l'exception que demande la sollicitude en trahissant le moins possible la règle » (36). Dans les débats réflexifs, comme on peut le constater en analysant des mémoires professionnels de professeurs des écoles stagiaires, le professeur stagiaire en vient souvent à adopter une position de retrait. Cette position tient à une difficulté du stagiaire à se situer, de façon autonome, au point de vue des normes et valeurs de l'école en tant que point de vue général. Dans bien des mémoires professionnels, la référence normative reste extérieure, théorique et conventionnelle, car elle ne structure pas de l'intérieur les débats à travers le guidage du maître. Le professeur stagiaire conçoit difficilement un point de vue public qui soit distinct des points de vue particuliers des individus ou des points de vue idéologiques. Il se trouve fréquemment pris dans l'alternative – dire mes convictions (mais alors de quel droit ?) ou me taire. Et tout se passe comme si, entre mes convictions personnelles et me taire pour ne pas imposer aux élèves mes propres convictions, il n'y avait rien, si ce n'est une conception de l'éducation civique réduite au programme minimal de l'apprentissage de l'expression et de l'argumentation pour se former son avis personnel (confondu avec le penser par soi-même) et respecter celui des autres, autrement dit l'apprentissage de la tolérance. Comme si, en dehors des savoirs scientifiques, il n'y avait que le pluralisme des convictions particulières et une seule valeur transcendante, la tolérance. Cette difficulté à se situer au point de vue public risque d'enfermer l'enseignant dans l'alternative entre « mon

35 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? op. cit.*, p. 179.

36 - *op. cit.*

débat » (le débat du professeur imposant ses propres opinions) et « leur débat » (celui des élèves). Clarifier la place du maître dans le débat entre élèves est, selon nous, un objectif important dans la formation des maîtres aujourd'hui.

Le débat réflexif à l'école primaire est essentiellement un débat d'éducation civique et morale : il permet aux élèves de s'approprier par la réflexion les principes et valeurs fondamentaux, autrement dit la morale commune et les référents communs de la citoyenneté démocratique et républicaine. Il ne va pas au-delà de ces normes communes, autrement dit, il n'en discute pas philosophiquement les présupposés. Il n'y a pas à proprement parler de discussion philosophique à l'école primaire mais il y a un apprentissage de la réflexion critique qui prépare à la philosophie. Les élèves apprennent à réfléchir sur des questions fondamentales en réfléchissant en même temps sur les récits de littérature qu'ils ont lus ou entendus. La constitution d'une véritable culture littéraire est un des enjeux fondamentaux de l'école primaire aujourd'hui. Une telle culture peut en effet redonner une valeur formatrice à cette école.