

# *Côté Philo*

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

Association pour la Création  
d'Instituts de Recherche sur  
l'Enseignement de la Philosophie

**ACIREP**

## **DOSSIER**

*L'enseignant.e et la politique.*

*Le problème de l'engagement : entre  
neutralité et responsabilité*

## ***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour la Création d'Instituts de  
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

**Éditeur** : ACIREPh, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

**Directrice responsable** : Fanny Bernard,  
ACIREPh, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

**Rédacteur en chef** : Serge Cospérec  
ACIREPh, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

**Comité de rédaction** : Fanny Bernard, Serge Cospérec, Rémy David, Laurent Germain, Charlie Renard, Maxime Volta, Sylvain Theulle, Lisa Tierny

**Imprimerie** : Fadora, 55, rue Jean-Pierre Timbaud, 75011 PARIS

**Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs**

### **Pour écrire dans *Côté Philo***

Adressez vos textes au comité de rédaction par *email* : [contact@acireph.org](mailto:contact@acireph.org)

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision : acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

*Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs*

**Retrouvez *Côté Philo* et les autres travaux de  
l'ACIREPh sur notre site  
[www.acireph.org](http://www.acireph.org)**

# Côté Philo

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

---

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>ÉDITORIAL</b> | <b>Fanny Bernard et Lisa Tierny</b>   | 3  |
| <b>DOSSIER</b>   | L'enseignant.e et la politique. Le problème de l'engagement : entre neutralité et responsabilité  |    |
|                  | La dépolitisation de l'enseignement philosophique<br><b>Serge Cospérec</b>  | 7  |
|                  | La neutralité d'un point de vue libéral<br><b>Guillaume Durieux</b>   | 13 |
|                  | Atelier « Devoir de réserve, devoir de neutralité : un mythe ? »<br><b>Maxime Volta et Guillaume Durieux</b>  | 19 |
|                  | Neutralité de l'enseignement : la neutralité axiologique contre la liberté pédagogique ?<br><b>Jean-Yves Mas-Baglione, Lucile Girollet-Mokhtari, Régis Roussillon, Arthur Dessaux (ASPES)</b> | 29 |
|                  | L'obligation de neutralité n'empêche pas de prendre parti en classe<br><b>Julien Rodriguez</b>  | 35 |
|                  | Éduquer au politique. Le cas des Questions socialement vives (QSV)<br><b>Michel Fabre</b>   | 43 |
|                  | John Rawls, critique de Bolloré ? Correction du texte de baccalauréat à partir de l'actualité politique.<br><b>Sylvain Theulle</b>  | 69 |

---



## Éditorial

Ce numéro de *Côté-Philo* rend en partie compte des Journées d'Étude intitulées « l'enseignant·e et le politique » organisées par l'ACIREPh les 6 et 7 novembre 2025. Ces rencontres se sont tenues au lycée Jean Zay à Paris et ont rassemblé plus d'une centaine de collègues venant de différentes académies autour d'une question : en philosophie, peut-on réellement être neutre en enseignant à s'engager dans une pensée approfondie ?

C'est une question que nous nous posions déjà ces dernières années, notamment lors des Journées d'Études sur le féminisme et l'écologie. Le groupe local de Grenoble n'a cessé de se demander ce que signifie « faire un cours engagé ». Le cours de philosophie est-il engagé par ses contenus, théories politiques et critiques ? Ou par sa didactique, émancipatrice et non oppressive ? Ou les deux ? Quelle influence politique avons-nous sur les élèves et comment la penser ?

Au printemps 2025, l'actualité politique nationale et internationale a rendu ces sujets impérieux pour l'Assemblée Générale de l'ACIREPh. Trump aux États-Unis, Poutine en Russie, Netanyahu en Israël, Meloni en Italie, Orbán en Hongrie, menace d'un gouvernement RN en France après la dissolution de l'Assemblée Nationale... il est clair que l'extrême droite est à nouveau au pouvoir dans de nombreux pays dans le monde et met en place des politiques discriminantes. Le rôle inédit des fake news, l'emprise croissante des orientations politiques des milliardaires sur les médias et les réseaux, le recours à la force contre toute forme de contestation, la criminalisation de la « dissidence », la focalisation sur les phénomènes migratoires, le démantèlement de l'État de droit auxquels on assiste dans notre pays, est alarmant. Mais quel est notre rôle et quelle doit être notre posture en tant que professeur·e de philosophie qui souhaite une démocratisation de la philosophie ?

Comme tout fonctionnaire, nous sommes tenu·es à une forme de neutralité. Mais laquelle ? Est-ce une neutralité juridique, déontologique, politique, voire même philosophique ? Combattre l'extrême droite est requis et inscrit dans les textes sur les missions de l'école : politiquement, l'école française n'est pas neutre. Elle a pour mission de promouvoir les valeurs démocratiques et républicaines, et de former des citoyen·nes engagé·es dans la défense de ces valeurs. Néanmoins, d'un point de vue juridique et déontologique, jusqu'où peut aller « l'engagement » d'un enseignement ?

En outre, comment faire lorsque l'État lui-même ne respecte pas ses propres principes démocratiques ? Et lorsque l'école publique elle-même, missionnée pour former des citoyens et citoyennes engagé·es dans la défense des valeurs démocratiques et républicaines, est attaquée, notamment à travers l'EVARS, à laquelle nous pouvons prendre part en tant que professeur·e de philosophie ?

Les problèmes soulevés sont si nombreux qu'ils feront l'objet de deux numéros de *Côté-Philo*. Ce premier numéro se concentre sur les questions théoriques, tandis que le second numéro sera orienté sur les questions pratiques et proposera des réflexions sur la didactique du cours philosophie politique en donnant des exemples de dispositifs pédagogiques et en analysant nos postures professionnelles.

En premier lieu, Serge Cospérec montre que la dépolitisation progressive des finalités démocratique et citoyenne de l'enseignement philosophique est elle-même un choix politique. Guillaume Durieux fournit les outils conceptuels pour penser la neutralité à partir de la tradition libérale. Avec Maxime Volta, ils précisent ensuite le cadre juridique à travers des cas concrets tirés de contentieux réels, montrant que la hiérarchie abuse souvent de son autorité et que le droit laisse en réalité une grande liberté aux enseignants. Jean-Yves Mas-Baglione, Lucile Girollet-Mokhtari, Régis Roussillon, Arthur Dessaux de l'APSES (Association des Professeur·es de SES) montrent comment les programmes de SES en devenant de plus en plus prescriptifs et doctrinaires, appauvrissent la problématisation et le pluralisme scientifique.

Les quatre articles suivants proposent des pistes pédagogiques et didactiques concrètes pour aborder des questionnements politiques. Julien Rodriguez soutient que l'obligation de neutralité n'impose pas le silence face aux idées d'extrême droite et donne quelques exemples d'outils pédagogiques qui permettent de les combattre sans sortir du cadre légal. La conférence de Michel Fabre introduit la notion de « problème pernicieux » pour désigner les questions socialement vives et propose un outil didactique pour les traiter en classe sans tomber dans le militantisme ni dans le simple échange d'opinions. Sylvain Theulle explore, à partir du texte de Rawls tombé au baccalauréat 2025, comment articuler un cours de philosophie avec l'actualité politique sans basculer dans le militantisme, soutenant que l'ignorance des faits est souvent plus dangereuse que l'engagement.

Fanny Bernard (présidente de l'ACIREPh)  
et Lisa Tierny (coordinatrice du numéro)

## *Dossier*

### L'enseignant.e et la politique

Le problème de l'engagement : entre neutralité et  
responsabilité

---

*Direction et coordination du dossier*

Lisa Tierny et Rémy David



# La dépolitisation des programmes de l'enseignement philosophique

Serge Cospérec

## I. 1925 à 2004. L'affirmation de la finalité civique et démocratique de l'enseignement philosophique

### 1) 1925-2001 : la lettre d'Anatole de Monzie.

Les programmes de philosophie de 1925 à 2000 sont toujours accompagnés de la référence aux « Instructions » du 2 septembre 1925 d'Anatole de Monzie, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, qui définit les principes, les finalités et la méthode de l'enseignement philosophique. La finalité civique, en lien avec la défense de la démocratie, y est clairement affirmée.

Au moment où il vont quitter le lycée pour entrer dans la vie, et, d'abord, se préparer par des études spéciales à des professions diverses, il est bon qu'ils [« les jeunes gens »] soient armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale qui les soutiennent dans cette existence nouvelle, qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique.

Anatole de Monzie, *Lettre* du 2 septembre 1925.

Chaque année, les nouveaux professeurs de philosophie recevaient rituellement ces « Instructions » des mains de leurs Inspecteurs, qui ne manquaient jamais d'en lire avec solennité ce passage :

Nous voulons que le mot liberté soit inscrit au début même de ces instructions. La liberté d'opinion est dès longtemps assurée au professeur et il paraîtrait aujourd'hui contradictoire avec la nature même de l'enseignement philosophique qu'il en fût autrement.

Cette liberté marquait la fin de cette *philosophie d'État* promue par Victor Cousin auquel on doit, par ailleurs, le rétablissement de l'enseignement de la philosophie dans les lycées.

Ces « Instructions » d'Anatole de Monzie (en réalité une *Lettre*) se trouvent aujourd'hui encore sur de nombreux sites académiques.

## 2) Les programmes 2001-2004

La référence aux « Instructions » de 1925 disparaît progressivement après la publication des nouveaux programmes de 2001-2004, rédigés par le Groupe d'experts présidé par l'universitaire Alain Renaut. Mais leur substantiel préambule réaffirme la finalité civique de l'enseignement philosophique.

L'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des lycées a pour finalité de permettre à chaque élève d'accéder à l'exercice autonome de la réflexion. Cette finalité est commune à toutes les disciplines de l'école. L'enseignement philosophique joue cependant ici un rôle tout particulier, ne serait-ce que dans la mesure où il intervient au moment même où l'individu se confronte aux choix qui structureront sa vie d'adulte et de citoyen. [...] Avant ce virage et pour qu'il se négocie sans amoindrir la liberté de penser, la classe de philosophie propose aux élèves de prendre le temps et d'acquérir les moyens de s'interroger sur le sens et sur les principes de leur existence individuelle et collective. La formation philosophique élémentaire dispensée dans les classes terminales vise ainsi à développer chez ceux à qui elle s'adresse une conscience critique de ce que seront leurs tâches, tant privées que publiques : [...] non pas simplement se contenter des droits que procure la citoyenneté, mais également réfléchir de façon éclairée aux responsabilités qu'impliquent la vie de la cité et le souci du bien commun. (Préambule des Programmes 2001-2004)

Les questions à ancrage contemporain répondaient aussi à cette intention de former des individus et des citoyens capables de réfléchir aux grandes questions de leur temps.

### **Inscrire dans les programmes un certain nombre de questions à ancrage contemporain**

[Il est] indispensable aujourd'hui que l'élève de terminale ne puisse avoir "l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou celui de la vie" [citation des Instructions 1925]. Et ce, d'autant plus que le monde de la science et de la vie est celui qui, à travers sa version médiatisée, se trouve le plus directement exposé à l'influence des préjugés : comment dans ces conditions ne pas tenir compte, pour rédiger les programmes de philosophie, de la nécessité d'inscrire dans l'apprentissage de la liberté de penser la confrontation aux grandes questions à travers lesquelles le monde contemporain accède à la conscience de lui-même ? (*Ibid.*)

**Le lien entre démocratie et argumentation publique.** L'apprentissage de l'argumentation étaient inscrites dans ces nouveaux programmes, à la fois comme compétence discursive essentielle à acquérir en philosophie, et comme compétence civique tout aussi indispensable au citoyen dans une démocratie.

Dans une société démocratique, dont la dynamique ne cesse de se développer sous nos yeux secteur par secteur, il faut de plus en plus savoir argumenter, c'est-à-dire exposer ses idées à la discussion et discuter les idées des autres. Dans une culture où plus personne n'ignore que l'"argument d'autorité" n'est précisément pas un argument (parce qu'il est fondé sur un préjugé), seule une soumission volontaire à cette logique de l'argumentation peut valoir légitimation. Substituer à l'argument d'autorité l'autorité de l'argument, c'est faire la démonstration que toute espèce d'autorité n'est pas vouée à disparaître dans l'école comme dans la société démocratiques : que désormais l'on puisse, et même que l'on doive, discuter de tout n'équivaut pas à considérer que plus rien ne vient s'imposer à nous, mais au contraire à reconnaître que la prise en compte du jugement d'autrui, comme interlocuteur présent ou à travers telle grande œuvre du passé, loin d'être un obstacle à une authentique réflexion personnelle, est indispensable à cet élargissement de la pensée sans lequel il n'y a pas d'espace public. (*Ibid.*)

## **II. 2004 à aujourd'hui : la disparition de la finalité civique**

En 2002 la Droite revient au pouvoir. Les conservateurs ont la main. La finalité civique des programmes, l'argumentation et les questions à ancrage contemporain disparaissent aussitôt des programmes 2004 soigneusement « révisés » par l'universitaire Michel Fichant.

En 2017, la fraction conservatrice de l'Inspection sous la direction de Souâd Ayada, Doyenne de l'IG, entame une refonte autoritaire des programmes, même le corps des Inspecteurs manifeste son mécontentement. Dans ces programmes, on cherchera en vain la moindre la référence à la formation du futur citoyen ou la moindre allusion à « la vie de la cité », au « souci du bien commun », la « conscience critique » des tâches « publiques », à la « démocratie » ou la « société démocratique ».

Pour la première fois de son histoire et par la grâce de Souâd Ayada, l'enseignement philosophique devient étranger à la formation du citoyen que requiert une société démocratique. Notre enseignement a son objet et sa fin *en lui-même* : « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale ».

Ces programmes sont assurément *neutres* politiquement. La démocratie n'est plus le cadre de référence. Ce qui les rend par avance compatibles avec toute orientation politique et tout changement de régime, y compris *non-démocratique*.

### III. Retour sur un silence, le cas Anatole de Monzie

Puisque nos Journées d'étude abordent les tensions entre neutralité, engagement et responsabilité, je ne peux que relever le silence de l'Inspection de philosophie sur les engagements singuliers de cette figure tutélaire de l'enseignement philosophique qu'est Anatole de Monzie. Il est vrai que la biographie politique du héros de la liberté philosophique comprend quelques « détails » plutôt gênants.

1° Le 3 juin 1932 Anatole de Monzie transforme le « *Ministère de l'Instruction publique* » par « *Ministère de l'Éducation nationale* » calqué sur le *Ministerio dell'Educazion nazionale* créé trois ans plus tôt par le Duce, Benito Mussolini. Pacifiste et italoophile, Monzie ne cesse dans ces années de prôner le rapprochement avec l'Italie fasciste. Il est séduit par l'idée d'une *éducation nationale*, qui ne se contentera pas d'*instruire* le citoyen mais l'éduquera pour la nation. Ironie du sort, les conservateurs français ont toujours expliqué que le déclin de l'école républicaine avait commencé avec le changement d'appellation du ministère de *l'Instruction publique* devenu ministère de *l'Éducation nationale*, changement attribué à la gauche « pédagogue ». Sauf que c'est à Anatole de Monzie que nous le devons et que *l'éducation* ne renvoie pas à la pédagogie mais à l'idée *nationale* telle que la droite conservatrice et l'extrême droite la portaient à l'époque.

2° Si en 1940, De Monzie plaide pour une collaboration « socialiste » avec l'Allemagne pour « sauver ce qui peut l'être », l'idée est antérieure à la défaite, comme en témoigne son article de 1937 au titre éloquent : « Collaborer avec l'Allemagne ? Oui, c'est possible » (*Paris-Soir*, 26 mai 1937)<sup>1</sup>.

3° Anatole de Monzie, opportuniste toujours en quête d'un portefeuille ministériel, a été 18 fois ministre entre 1913 et 1940. Il vote les pleins pouvoirs constituant à Pétain le 10 juillet 1940 et se range sous la bannière du nouveau régime après le coup d'État constitutionnel des 11 et 12 juillet, qu'il défend au nom de l'intérêt supérieur de la nation.<sup>2</sup>

4° Sa dévotion maréchaliste est entière. Pour lui Pétain est le chef charismatique attendu : « Nul homme au monde n'a aussi soudainement, aussi complètement résumé en soi un peuple dans son intégralité, une nation dans sa quasi-divinité »<sup>3</sup>.

5° L'historien Simon Epstein<sup>4</sup> écrit à son propos : « *Partisan d'une politique de conciliation à l'égard du IIIème Reich, Anatole de Monzie plaide lors de la venue à Paris du Dr Schacht, pour une coopération des deux pays dans le domaine colonial. Membre du comité France-Allemagne, il est activement Munichois. Herschl Grynszpan, ce jeune juif polonais qui tue un diplomate de*

*l'ambassade d'Allemagne à Paris, lui inspire des commentaires peu amènes. Monzie évoque ainsi "le petit juif assassin" dont le geste "associe le prolétariat juif aux activités guerrières du capitalisme juif".*

6° Plus modéré que Darquier de Pellepoix (le commissaire aux affaires juives de 1942 à 1944 d'après lequel à Auschwitz « on a gazé des poux<sup>5</sup> ») dont il est le soutien, l'ami et « le parrain », De Monzie, anticipant sur les lois anti-juives, écrit dans son journal en 1940 : « *Nous voudrions que l'antisémitisme, comme l'anticléricalisme de naguère, laissât à chacun de nous la liberté de soustraire à l'anathème commun quelques exceptions de choix* »<sup>6</sup>. Vichy exaucera son vœu, le régime choisira « ses juifs ».

7° En octobre 1940, Vichy ordonne le procès de Jean Zay, ancien ministre de l'Éducation nationale du Front populaire. Il est condamné à la dégradation militaire et à la déportation. Dans sa cellule, Jean Zay note le 11 août 1941 qu'Anatole de Monzie « laisse entendre l'iniquité » du procès « qu'il qualifie de "mauvaise querelle" », et demande mais « pourquoi ajoute-t-il qu'elle est faite "à bon escient" parce que "je fus belliciste" ? »<sup>7</sup>.

8° À la Libération, Anatole de Monzie est mis à l'index par le Comité national des écrivains et poursuivi pour faits de collaboration.

Serge Cospérec

## Notes

---

<sup>1</sup> Comme le note l'historien spécialiste de cette période, Philippe Burrin, dans *la France à l'heure allemande* (Seuil, 1995). Il note encore que de Monzie faisait partie de ces quelques « intellectuels de provenance libérale » « fabricants d'un collaborationnisme modéré et raisonnable [avec l'Allemagne], éloigné de l'idéal d'une société encadrée et mobilisée par un parti unique, et favorable à une issue de la guerre qui laisserait la porte ouverte à une réconciliation avec les Anglo-Saxons ».

<sup>2</sup> Le 10 juillet 1940, les députés ont voté les pleins pouvoirs *constituants* à Pétain, pas les pleins pouvoirs. La manœuvre, préparée par Pierre Laval, permet à Pétain, de supprimer le régime républicain, s'auto-proclamer « Chef de l'État français » tout en s'attribuant « la plénitude du pouvoir gouvernemental », et cela en quatre actes constitutionnels les 11 et 12 juillet. Sur ce point voir la remarquable et très pédagogique synthèse des travaux historiques les plus récents dans « *Vichy. Histoire d'une dictature. 1940-1944* », sous la direction de Laurent Joly (CNRS), éd. Tallandier, 2025 (notamment pages 80 et suiv.).

<sup>3</sup> Anatole de Monzie, *Ci-devant*, Flammarion, 1941, page 253.

<sup>4</sup> Simon Epstein, *Les Dreyfusards sous l'occupation*, Albin Michel, 2001, pages 50 et suivantes.

<sup>5</sup> Louis Darquier de Pellepoix : « *Je vais vous dire, moi, ce qui s'est exactement*

*passé à Auschwitz. On a gazé. Oui, c'est vrai. Mais on a gazé les poux* » (interview publiée dans *L'Express* du 28 octobre 1978), repris mot presque pour mot par Robert Faurisson sur le plateau *France Régions 3 Lyon* en 1987([en ligne sur le site de l'INA](#)).

<sup>6</sup> Anatole de Monzie, *Ci-devant*, Flammarion, 1941, page 273

<sup>7</sup> Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, Belin, 2017, page 145. À la différence de Jean Zay, De Monzie était pacifiste, munichois, et partisan du rapprochement franco-allemand. Jean Zay est assassiné en 1944 par des miliciens venus le chercher dans sa cellule à Riom sous prétexte d'un transfert.

## La neutralité d'un point de vue libéral

**Guillaume Durieux**

*Ce texte reprend et prolonge des éléments qui ont fait l'objet d'une intervention largement improvisée lors des JE. Celle-ci a eu lieu le deuxième jour. Ce qui l'a justifiée, c'est le constat que nous avons beaucoup parlé de neutralité lors des journées sans jamais prendre le temps d'en faire une analyse conceptuelle précise. Il m'a semblé qu'une telle analyse manquait - en particulier pour pouvoir évaluer correctement certains arguments courants selon lesquels la neutralité est impossible ou ne peut être qu'un paravent à une option qui se présente faussement comme neutre ou impartiale. De tels arguments, du moins dans une telle formulation grossière, ignorent souvent les discussions relativement sophistiquées qui existent dans la tradition libérale. Celles-ci ont abouti à une conceptualisation de la neutralité qui la met à l'abri de ces critiques (dans leur formulation grossière là encore). Cette intervention visait à rappeler quelques éléments de ces discussions.*

Plusieurs conférences et ateliers des journées d'étude ont abordé, de près ou de loin, la question de la neutralité. Toutefois, ce concept n'avait pas fait l'objet d'une thématization directe. De ce fait, il se révélait difficile d'évaluer de façon appropriée les arguments mobilisés. Je reprends et prolonge ici une intervention partiellement improvisée qui visait justement à répondre à ce manque.

L'objet de ce texte est de présenter quelques clarifications sur le concept de neutralité d'un point de vue libéral. Il ne s'agit nullement de faire la promotion du libéralisme comme tel (à titre personnel, c'est un courant philosophique auquel je m'identifie, mais l'ACIREPh ne se réclame pas d'un tel courant - ni d'aucun autre). Ce qui justifie cet ancrage tient plutôt à ce que la philosophie libérale a développé une conception sophistiquée de la neutralité. Or cette conception est souvent mal connue en France. De plus, elle est souvent à même de résister à de nombreuses critiques adressées à l'idéal de neutralité. Sans préjuger donc de la justesse d'un engagement libéral, il a semblé pertinent d'exposer rapidement quelques clarifications relatives à la manière dont les libéraux (notamment les théoriciens et théoriciennes de la raison publique) défendent et promeuvent le principe de neutralité.

Ce texte porte uniquement sur la neutralité comme idéal ou principe politique (comme principe contraignant légitimement les actions de l'État et des agents du service public). Je ne parlerai pas du tout d'autres questions légitimes comme la neutralité dans les sciences par exemple.

## Un héritage rawlsien

La philosophie libérale a été considérablement renouvelée par l'approche rawlsienne. La conception de la neutralité ne fait pas exception. Le dispositif de la position originelle et du voile d'ignorance (dans la *Théorie de la justice*) et du consensus par recoupement (dans *Libéralisme politique*) peuvent être interprétés comme des manières sophistiquées de garantir la neutralité des principes de justice vis-à-vis des conceptions englobantes du bien. Par ce terme, Rawls entend une vision globale du monde (morale, philosophique, religieuse) qui donne sens à l'existence humaine. Il affirme que la neutralité vis-à-vis des conceptions raisonnables du bien est une exigence normative minimale de légitimité libérale. Les personnes n'auraient pas de raison de soutenir les institutions libérales si celles-ci étaient incompatibles avec leur conception du bien. Rawls jette de ce fait les bases de ce qu'on appelle la théorie de la raison publique et le principe de justification publique.

Le libéralisme de la justification est une innovation majeure dans l'histoire du libéralisme. Il place le principe de neutralité au cœur des préoccupations de la philosophie normative libérale. Désormais on tend à considérer que la neutralité est un réquisit de légitimité libérale.

Rawls lui-même a toujours été réservé vis-à-vis du terme de « neutralité ». S'il appelle des réserves, chez Rawls et d'autres, c'est d'abord du fait de son équivocité. On peut distinguer au moins quatre sens de neutralité :

- 1. La neutralité des conséquences** (des effets, des résultats) : l'État ne doit entreprendre aucune action qui avantagerait ou désavantagerait les projets de vie de certains citoyens par rapport aux autres. C'est le sens le plus intuitif de neutralité. Ce premier sens est toutefois confronté à une objection évidente. L'action de l'État a inévitablement des effets qui ne peuvent qu'affecter, positivement ou négativement, les projets de vie des personnes. La grande majorité des libéraux rejettent cette conception de la neutralité.
- 2. La neutralité du but** : l'État ne doit entreprendre aucune action dont le but est de favoriser ou de défavoriser les conceptions du bien endossées par les citoyens. La neutralité d'une politique publique ne dépend pas, ici, de ses effets mais de ses motifs. Par exemple, une loi imposant que le dimanche soit chômé pourra être dite neutre si elle ne cherche pas

## *La neutralité d'un point de vue libéral*

intentionnellement à favoriser les chrétiens (qui célèbrent leur culte ce jour-là) même si c'est un fait qu'elle les favorise. Toutefois, là encore, cette conception de la neutralité se heurte à des objections fortes. En particulier, l'intention d'une loi n'est pas publique, elle est inaccessible. En ce sens, elle est inévitablement controversée. La majorité des libéraux rejettent aussi cette conception de la neutralité.

3. **La neutralité procédurale** : une procédure est une manière de trancher les désaccords et les revendications concurrentes. On peut considérer qu'une procédure est neutre dès lors qu'elle ne fait pas appel à des valeurs morales controversées. Habermas est connu pour avoir défendu une telle conception. Toutefois, on considère souvent que cette conception se heurte à des difficultés importantes. En particulier, on peut la soupçonner de faire passer en contrebande des valeurs morales dans la procédure et donc d'en masquer l'origine morale et controversée.
4. **La neutralité des justifications** : l'action de l'État doit pouvoir être justifiée sur la base de raisons publiques qui sont accessibles aux citoyennes et aux citoyens. C'est cette conception de la neutralité qui est la plus populaire parmi les libéraux aujourd'hui. Elle est largement inspirée de Rawls pour qui les principes de justice doivent pouvoir être justifiés auprès de personnes ne partageant pas la même conception raisonnable du bien que nous. Cette conception évite la plupart des objections adressées aux autres conceptions de la neutralité : elle n'implique pas que l'action de l'État ne doit pas affecter (ou affecter de la même façon exactement) les conceptions du bien des personnes ; elle dépend de données publiques (les raisons publiques) et non privées (la motivation) ; elle n'exclut pas de recourir à des valeurs morales à la condition que ce recours soit publiquement justifié.

Le libéralisme de la justification affirme donc que, pour être neutre, l'État ne doit agir que sur la base de raisons publiques accessibles aux citoyennes et aux citoyens. Encore faut-il clarifier ce qu'il faut entendre par là.

## **Le libéralisme de la justification**

La thèse centrale du libéralisme de la justification publique est qu'une norme politique n'est légitime que si elle peut être justifiée auprès de tous les citoyens soumis à son autorité (le public). Cette thèse peut ensuite faire l'objet d'interprétations différentes. En particulier, le public concerné doit inévitablement faire l'objet d'une certaine idéalisation. Quel degré de connaissance faut-il accorder aux citoyens ? Un manque de connaissance sur le monde pourrait me conduire à rejeter une raison que j'accepterais si j'étais mieux

informé. Le problème de l'idéalisation est un des problèmes les plus discutés, les libéraux se répartissant entre partisans d'une forte idéalisation et partisans d'une idéalisation modérée. Cela a une incidence sur le type de normes qu'on peut justifier. Une autre difficulté est de clarifier ce qu'on entend par conception du bien. Il se peut par exemple qu'un voleur de conviction ne reconnaisse pas les raisons de protéger la propriété. Mais cela ne doit pas conduire à considérer qu'il n'existe aucune façon de justifier une telle protection. Pour surmonter cette difficulté, les libéraux ont tendance à développer une théorie de la « raisonnable ». Celle-ci vise d'abord à faire la part des conceptions du bien qui peuvent être réputés raisonnables. Par exemple, pour Rawls, de telles conceptions doivent accepter, entre autres, le pluralisme raisonnable comme résultat normal du fonctionnement de la raison. De plus, les libéraux cherchent clarifier ce que sont des raisons valables.

Sans entrer dans ces détails, on doit retenir que la neutralité est atteinte, pour ces libéraux, en proposant des justifications publiques qui sont « valables » pour toutes et tous, quelle que soit leur conception « raisonnable » du bien. Le point réellement difficile est de savoir ce qui rend une raison valable.

À cet égard, une distinction importante est celle entre raisons intelligibles, accessibles et partageables.

- Une raison est dite *intelligible* si, tout en pouvant l'identifier comme une raison, je ne peux la comprendre qu'en tenant compte de la doctrine spécifique ou des normes épistémiques que suit l'orateur. Par exemple, la justification d'une législation s'opposant au développement du suicide assisté qui se réfère au fait que la vie est un don de Dieu est intelligible : je comprends que c'est une raison, mais je ne peux ni l'admettre ni l'évaluer en-dehors du cadre théologique de référence.

- Une raison est dite *partageable* si je dois l'admettre en m'appuyant sur les normes épistémiques communes. C'est le cas si je m'oppose à une législation favorisant le développement du suicide assisté pour la raison que cela ferait courir aux personnes les plus vulnérables le risque d'être exposées à des pressions diverses. L'admission de cette raison ne suppose rien de plus que le partage de normes épistémiques communes. Admettre une raison ne veut pas dire qu'elle emporte la discussion. Cela signifie reconnaître qu'elle compte comme une raison pertinente.

- Une raison est dite *accessible* si je peux la comprendre et l'évaluer en m'appuyant sur des normes communes même si ces normes ne me contraignent pas à l'admettre. C'est le cas quand je m'oppose à une législation favorisant le développement du suicide assisté pour la raison que la vie mérite d'être vécue pleinement et jusqu'au bout. Cette raison ne dépend pas d'un cadre épistémique particulier (comme les raisons intelligibles). Elle est laïque. Mais

## *La neutralité d'un point de vue libéral*

son admission ne s'impose pas non plus car elle dépend d'une certaine vision globale de la vie qui peut ne pas être partagée. Une raison accessible mobilise des valeurs qui sont partiales.

Cette distinction nous permet de clarifier les raisons qui pertinentes pour la justification. Certains libéraux inclusivistes (Gaus) pensent que ces trois types de raisons devraient être considérés comme valables. Il serait ainsi légitime que des politiques publiques soient promues au nom de raisons religieuses. Le refuser serait faire peser un fardeau inéquitable sur les personnes religieuses qui seraient contraintes de renoncer à recourir à certaines raisons (ce qui ne serait pas le cas pour les athées, agnostiques, etc.). Cette position est toutefois minoritaire. La plupart des libéraux se répartissent entre ceux qui pensent qu'il faut restreindre le champ des raisons légitimes (la raison publique) aux seules raisons partageables et ceux qui affirment qu'on peut l'étendre aux raisons accessibles.

Quoi qu'il en soit, on admet en général que la raison publique est parfois indéterminée. Cela signifie que les critères d'accessibilité ou de partageabilité ne nous permettent pas de retenir une seule solution comme la plus juste ou la meilleure. C'est le rôle de la délibération démocratique de trancher ensuite entre les options en présence.

Pour résumer, la neutralité de la justification assure une égale considération à chacun et chacune en garantissant que les raisons publiques (celles qui peuvent justifier la coercition publique) soient accessibles, voire partageables. Lorsqu'on retient le critère de l'accessibilité plutôt que celui de la partageabilité (ce qui est la position la plus populaire parmi les libéraux), on admet qu'il est possible que l'État poursuive des politiques promouvant des valeurs partiales tant que leur justification est formulée selon des normes épistémiques communes. Ainsi un État pourrait promouvoir une certaine politique culturelle, éducative, etc., tout en restant neutre.

Ce point me paraît important parce qu'il montre que l'idéal de neutralité sur lequel insistent les libéraux est à la fois moins exigeant et mieux ajusté aux enjeux politiques réels que ce que certaines critiques avancent quand elles affirment que la neutralité est impossible ou n'est qu'un paravent idéologique. Une politique publique peut être neutre (n'être justifiée que par des raisons accessibles) tout en étant controversée. C'est le cas des politiques publiques de soutien au développement durable, de redistribution, etc.

A l'inverse, on pourrait alors se dire « tout ça pour ça ». Si l'idéal de neutralité doit être aussi permissif que cela, pourquoi en faire toute une affaire ? La neutralité est tenue pour une condition minimale de légitimité libérale. Elle n'est pas, en général, tenue pour être l'unique condition. À titre d'exemple, Cécile Laborde dans *Philosophie libérale de la religion*, considère qu'en plus de la justifiabilité, un État libéral légitime doit aussi respecter le critère d'inclusivité

(c'est-à-dire protéger les identités minoritaires et vulnérables, notamment en matière de race ou de religion) et de limitation (c'est-à-dire respecter l'indépendance éthique des personnes). Pris ensemble, ces critères permettent d'exercer une réelle contrainte de légitimité sur les politiques publiques envisagées.

**Guillaume Durieux**

## « Devoir de réserve, devoir de neutralité : un mythe ? »

### Reprise de l'atelier pour *Côté Philo*

**Maxime Volta et Guillaume Durieux**

*L'atelier a été coanimé par Maxime Volta et Guillaume Durieux. Il s'agit d'une reprise à partir des notes du contenu de l'atelier complétées par endroits. L'atelier s'intitulait « Devoir de réserve, devoir de neutralité : un mythe ? » et avait pour but de présenter l'histoire et le cadre général de ces devoirs de la fonction publique ainsi que travailler sur quelques exemples concrets pour permettre aux participant-es de comprendre les enjeux de ces devoirs et d'être capable d'y faire face.*

### **Présentation générale et perspectives historique, philosophique et politique**

Il s'agit par cet atelier de se donner les moyens d'avoir une perspective critique et politique de ces devoirs : la hiérarchie abuse souvent de son autorité et de son pouvoir de sanction et tend à méconnaître le droit. Le but de cet atelier est aussi de montrer que ces devoirs laissent aussi une grande liberté aux fonctionnaires dans l'exercice de leur fonction, qu'il ne faut pas s'auto-censurer et que bien souvent le tribunal administratif vient soutenir la liberté du fonctionnaire enseignant.

Pour rappel le droit qui gère les contentieux avec notre ministère et qui encadre nos droits et obligations relève du **droit administratif** et non pas du droit du travail. Cela n'empêche pas une interpénétration des juridictions. Par exemple si un enseignant agresse un élève, il peut être sanctionné et relevé de ses fonctions (droit administratif), il pourra être poursuivi pour son crime (tribunal pénal) et la famille pour demander des dommages et intérêts (droit civil).

### **Statut général des fonctionnaires**

Nous allons voir, notamment en ce qui concerne le devoir de réserve, que ces devoirs sont encadrés par différents textes de lois mais aussi des jurisprudences des tribunaux qui peuvent remonter dans le temps. Toutefois pour ce qui nous concerne en tant qu'enseignant·e, contractuel·le, fonctionnaire ou assimilé, le cadre général de nos droits et obligations est fixé par la restructuration du statut de fonctionnaire en 1983-84.

Pour parler du statut général des fonctionnaires, on se réfère souvent aux lois Le Pors. On invite le ou la lectrice ainsi à consulter la [Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires](#). Anicet Le Pors est un des quatre ministres communistes du premier mandat de Mitterrand. Il va restructurer et synthétiser l'ensemble des droits et devoirs des fonctionnaires à travers un statut qui s'applique à l'ensemble des agent·es. Le projet est aussi de faire passer le statut de fonctionnaire d'une situation de « sujet » à celle de « citoyen » qui est doté des mêmes droits. Michel Debré disait encore en 1954 : « Le fonctionnaire est un homme de silence, il sert, il travaille et il se tait ».

Parmi les droits octroyés aux agent·es, on peut lister ceux-ci : la liberté d'opinion ; le droit syndical ; le droit de grève ; le droit à ne pas être discriminé ; le droit à rémunération ; le droit à la formation professionnelle ; le droit à congé et plus récemment le droit à la protection fonctionnelle et à protection des auteurs de signalement. Parmi les devoirs on peut lister : l'obligation d'obéissance hiérarchique ; l'obligation de signaler tout délit et crime ; l'obligation de neutralité ; l'obligation de dignité et de probité ; l'obligation de discrétion professionnelle. Aujourd'hui l'ensemble de ces droits et devoirs sont repris dans le Code Général de la Fonction Publique

C'est volontairement donc que le devoir de réserve n'a pas été inscrit dans les devoirs mentionnés et que la responsabilité individuelle compte autant que celle de l'autorité hiérarchique.

### **Le devoir de neutralité**

Le principe de neutralité est un des principes fondamentaux du service public. Il s'explique fondamentalement par la destination du service public : l'intérêt général. Les agent·es du service public ne doivent pas faire preuve de partialité ou promouvoir des intérêts partisans dans le cadre de leur fonction. De ce principe dépend la confiance dans l'impartialité du service public.

Le devoir de neutralité s'applique uniquement dans le cadre professionnel. L'interprétation juridique de ce devoir est extensive et spatiale. Un·e professeur·e est tenu·e à la neutralité tout le temps où il se trouve dans son établissement scolaire, même s'il n'est pas face aux élèves et même si les élèves ne sont pas présents dans l'établissement (par exemple pendant les vacances). Les abords immédiats de l'établissement sont conçus comme faisant partie de l'établissement. Ce devoir s'applique aussi en salle des professeurs (il est ainsi interdit de porter un signe religieux en salle des professeur·es). Toutefois, en pratique, il existe une tolérance spécifique liée à la spécificité de la salle des professeurs. Comme c'est un espace séparé du public (les élèves), les limites portées sur la liberté d'expression des professeurs sont atténuées. Il est ainsi

## Atelier « Devoir de réserve, devoir de neutralité : un mythe ? »

loisible de parler de politique ou d'exprimer ses convictions religieuses, tant que ces expressions ne contreviennent pas au bon fonctionnement du service public (prosélytisme, pressions, etc.). Concrètement, une professeure musulmane pourra jeûner et expliquer à ses collègues les raisons religieuses de son choix mais ne pourra pas porter un *hijab* et on pourra échanger à propos de l'actualité politique. En revanche, si la tonalité des échanges est trop polémique et contribue à dégrader les relations entre les collègues, ces expressions contreviennent au bon fonctionnement du service public. Il s'agit de trouver un équilibre entre différentes préoccupations, ici la légitimité d'échanges professionnels, éventuellement politiques, dans un lieu commun et le bon fonctionnement du service public. C'est notamment pour cette raison que les affichages syndicaux sont acceptés en salle des professeurs (ils ne sont pas accessibles aux élèves et ils sont nécessaires à l'information des collègues).

La neutralité est à la fois politique, religieuse, philosophique et commerciale.

- La **neutralité politique** exclut l'expression, la promotion ou la critique, directe ou indirecte, d'opinions ou d'analyses partisans présentées comme neutres ou seules valides. Il est exclu de faire la promotion d'un parti ou de certaines revendications partisans. De la même façon, il est interdit de profiter de sa position pour faire valoir des analyses controversées sans les présenter comme telles.

- La **neutralité religieuse** exclut l'expression, la promotion ou la critique, directe ou indirecte, d'opinions, de croyances ou de pratiques religieuses. Elle exclut aussi la promotion de l'athéisme ou de l'agnosticisme. Le service public est aconfessionnel.

- La **neutralité philosophique** exclut l'expression, la promotion ou la critique, directe ou indirecte, d'une doctrine morale, d'une conception du monde ou d'une vision de la société socialement controversées. En pratique, un professeur ne peut pas porter un badge pour la semaine des fiertés, expliquer qu'il s'oppose à toute exploitation animale ou bien qu'il considère que le mariage ne devrait pas être reconnu pour les couples de même sexe.

- La **neutralité commerciale** exclut la publicité directe ou indirecte pour une marque. Elle n'interdit pas les partenariats avec des entreprises privés si ceux-ci ont une finalité pédagogique.

Pour comprendre le devoir de neutralité, il faut comprendre que celui-ci repose sur les distinctions intuitives entre faits et valeurs et entre faits et interprétations.

Il est permis à un·e professeur·e de présenter aux élèves tout ce qui est un fait établi et non controversé (dans la communauté épistémique de référence - ainsi, qu'il y ait des platistes n'est pas une raison de présenter la rotondité de la Terre comme une interprétation controversée). En revanche, si une question est

controversée dans la communauté épistémique de référence (par exemple, les mérites respectifs de l'individualisme et du holisme méthodologique), il est permis de l'aborder mais il faut alors présenter les données de la controverse et ne pas présenter une version biaisée de celle-ci.

Concernant les valeurs, le principe de neutralité ne s'étend pas à toutes les valeurs. Au contraire, le service public est lui-même animé par certaines valeurs (égalité, impartialité, refus de toutes les discriminations, inclusivité, etc.). Il n'existe pas de liste officielle de ces valeurs. Celles-ci sont explicitées dans des lois, des règlements et des décisions des tribunaux administratifs. Il ne s'agit pas d'être neutre sur toutes les valeurs. En revanche, le principe de neutralité doit protéger la liberté de conscience des élèves et leur garantir la possibilité de forger leur propre conviction - y compris quand elles s'opposent aux nôtres.

Il y a sans doute de bonnes raisons épistémologiques et métaphysiques de contester ces distinctions entre faits et interprétations - au moins dans leur version la plus naïve. Toutefois il ne faut pas confondre les ordres. Le droit de la fonction public n'est pas construit comme un traité d'épistémologie et n'a pas vocation à l'être. Intuitivement, il est assez clair que les professeur·es peuvent et doivent exposer aux élèves des faits et des conceptions pertinentes mais qu'ils ne doivent pas leur imposer des analyses controversées sans les présenter comme telles. Évidemment, certaines disciplines sont inévitablement conduites à aborder, directement ou indirectement, des questions controversées. On peut penser aux causes de la Première Guerre mondiale en histoire, aux facteurs expliquant le chômage en économie ou à n'importe quel argument en philosophie. Mais même en faisant des choix entre différentes options (justifiés à la fois par la fidélité aux programmes et par la liberté pédagogique), les élèves doivent comprendre ce qui relève du consensus, du dissensus absolu, etc. Présenter une explication marxiste de l'exploitation comme non-controversée ou même dominante est malhonnête.

Cela impose aux professeur·es de faire preuve d'honnêteté intellectuelle. Nos propres théories et conceptions préférées ne sont pas non controversées simplement parce que nous les préférons. À titre d'exemples, il est permis d'aborder en classe des concepts comme ceux de racisme systémique, d'islamophobie ou de patriarcat, mais il ne faut pas alors les présenter comme des concepts non controversés. Quoi qu'on pense de ces controverses, quelles que soient nos positions sur ces questions, l'honnêteté nous dicte de reconnaître qu'il existe des controverses légitimes sur ces questions (validité de ces concepts, conceptualisation, usage militant, etc.).

Il existe cependant des cas difficiles. C'est particulièrement le cas des questions socialement vives (voir le compte-rendu de la conférence de Michel Fabre). Pour aller à l'essentiel, on parle de questions socialement vives pour

## *Atelier « Devoir de réserve, devoir de neutralité : un mythe ? »*

désigner les controverses sociales pour lesquelles la communauté épistémique de référence n'est pas claire ou pour lesquelles plusieurs communautés pertinentes sont en concurrence ou à propos desquelles il existe des intérêts multiples et concurrents qui sont impliqués de façon pertinente.

Il ne faut toutefois pas faire de l'exception la règle. La plupart du temps, il est assez facile de faire la part entre ce qui relève du fait non controversé et ce qui relève de l'interprétation ou de l'engagement axiologique, légitimes dans leur ordre mais incompatibles avec le principe de neutralité du service public. Pour un exemple concret, voir les cas pratiques plus bas.

### **Le devoir de réserve**

Le devoir de réserve est une obligation qui provient d'une construction jurisprudentielle, c'est-à-dire qu'il n'est pas encadré par des textes de loi mais par des décisions du tribunal administratif : cela demande donc de savoir naviguer pour comprendre quel est son contenu formel. Ce que nous allons faire c'est présenter l'ensemble des décisions importantes qui permettent d'en délimiter des principes.

Pour définir juridiquement cette obligation, on peut dire que le devoir de réserve est une limite apportée à la liberté d'expression des personnes travaillant pour le service public en raison de la nature de leurs missions. L'article L111-1 du Code général de la fonction publique dispose que « la liberté d'opinion est garantie aux agents publics ». Cependant, en raison de leurs liens envers l'État et le peuple, les agent·es public·ques voient cette liberté d'expression encadrée. Ce devoir de réserve, parmi d'autres devoirs voisins, permet de protéger les usager·es du service public ou les autres fonctionnaires d'une discrimination de la part d'un·e agent·e, d'une influence indue ou d'une mauvaise exécution du service public. Elle permet également de conserver une image positive et intègre du service public.

Il s'agit d'un corollaire de l'obligation de neutralité. Le principe de neutralité du service public interdit à l'agent·e de faire de sa fonction l'instrument d'une propagande quelconque. La portée de cette obligation est appréciée au cas par cas par l'autorité hiérarchique sous contrôle du juge administratif. **Le devoir de réserve ne concerne pas le contenu des opinions, mais plutôt leur mode d'expression.**

Pour résumer quelques points saillants, on peut dire que c'est :

- **une obligation ancienne** (on la retrouve pour la première fois, le 11 janvier 1935 par la condamnation de sieur Boddaert, un ingénieur critique de la politique du gouvernement qui est déplacé d'office de la Tunisie par le ministère des Armées) ;

- **qui s'applique à tous·tes les agent·es** (une chargé de mission de la Préfecture qui est présidente d'une association est condamnée pour avoir publiquement et vertement critiqué la suppression du Ministère du droit des femmes - Arrêt CE n°97189 du 28 juill. 1993) ;

- **mais qui ne s'applique pas de la même manière selon la place dans la hiérarchie** (ainsi un ouvrier professionnel municipal de Levallois-Perret n'est pas suspendu de ses fonctions pour avoir tagué des injures sur les palissades du chantier de l'hôtel de ville contre les époux Balkany, alors maires de la ville - CE, 8 juill. 1991, n°97560) ;

- **il s'applique même si l'expression ne se fait pas publiquement** (ainsi une secrétaire de mairie écrit une lettre en interne à destination des élus et personnels de mairie qui porte des accusations contre le maire - CAA Nantes, n°19NT03158, 1er juin 2021) ;

- **mais les propos ne sont pas condamnables s'ils sont dénués d'agressivité** (le tribunal ne reconnaît pas le blâme infligé à une ATSEM par la commune alors que celle-ci s'est exprimée dans le journal pour expliquer la souffrance au travail des agent·es de la mairie - CAA Paris, 02 mai 2017, n°16PA02472) ;

- **et ne sont pas condamnables s'ils s'expriment dans un cadre syndical** (CE, 18 mai 1956, n°15589), sauf si cela est injurieux (CE, 27 janvier 2020, n°426569).

En bref : c'est une obligation qui sanctionne surtout le manque de retenue et de modération dans le comportement et le mode d'expression de l'agent·e, surtout si celui-ci ou celle-ci est haut placé·e. Cette obligation est toujours mobilisée avec les devoirs connexes de neutralité ou de discrétion. À ce titre, l'enseignant·e fonctionnaire ne peut jamais être inquiété·e pour un quelconque propos qu'il tient dans son lycée ou en public pourvu que cela soit fait sans animosité. Il est à rappeler que le cadre syndical est protecteur pour la personne concernée.

Pour illustrer l'ensemble de ces points voici une décision récente qui s'applique au cadre de l'Éducation Nationale.

En novembre 2021, les enseignant·es élu·es au conseil d'administration d'un lycée de Pantin (93) sur une liste syndicale décident, après une formation laïcité obligatoire imposée par le rectorat, de lire une fable (« Le serpent et le roquet ») lors du conseil d'administration, dans le but de dénoncer le contenu de celle-ci teintée d'islamophobie.

Les IA-IPR animant la formation, s'étant senti·es visé·es, se sont répandues de leurs commentaires dans la presse réactionnaire. L'élue SUD éducation 93 ayant lu ce texte collectif a alors été sanctionnée d'un blâme pour « comportement professionnel inadapté notamment en donnant lecture lors du conseil d'administration et malgré l'opposition du chef d'établissement d'une fable qui faisait un descriptif animalier et déplacé de deux personnels de l'éducation nationale ... ».

La décision du tribunal administratif de Montreuil suspend le blâme car les propos « ne comportent aucune injure, et ne tendent qu'à protester, sur le ton de la caricature [...]. En outre, ces propos n'ont pas été tenus en public, mais devant les seuls membres du conseil d'administration. Ainsi eu égard à la circonstance que les propos tenus à la fin de la séance du conseil d'administration, durant le temps dédié à l'expression de motion des syndicats, n'ont pas eu d'incidence sur le fonctionnement du service public, et en dépit de la circonstance qu'un registre animalier a été employé [...], les propos tenus par le requérant n'ont pas excédé les limites admissibles de la polémique pouvant s'exercer dans le cadre d'un mandat syndical ».

Ici ce qui joue en faveur du collègue enseignant est le caractère non insultant du texte ainsi que le cadre politique dans lequel il est lu : en cela il est possible de railler la hiérarchie.

## Cas pratiques

Il a été proposé ensuite aux participant·es de travailler sur des situations personnelles, des situations de classe proposées ou bien sur des situations de contentieux au tribunal concernant le devoir de neutralité et le devoir de réserve.

### Situations fictives impliquant le devoir de neutralité

Nous avons essentiellement évoqué deux situations (« inspirées de faits réels »).

*Pour la première, il s'agissait de savoir ce qu'on peut répondre à un élève nous demandant s'il y a un génocide dans la bande de Gaza.*

Cette question renvoie clairement à une controverse politique. La question est aussi de savoir si elle fait l'objet d'une controverse ou d'une incertitude dans la communauté épistémique de référence. La difficulté consiste justement à identifier cette communauté. En fait, le concept de génocide est au croisement de différents champs disciplinaires gouvernés par des méthodologies propres (droit, histoire, sciences politiques, etc.). De plus, la qualification de génocide suppose de disposer de données empiriques dont certaines sont inaccessibles pour

longtemps car classifiées. Ces éléments interdisent de répondre simplement « oui » ou « non » à cette question. Le faire serait inévitablement enfreindre le devoir de neutralité.

Cela ne signifie pas que l'on doit adopter un scepticisme quiétiste. Au contraire, les enseignant·es ont une responsabilité éducative. Face à une telle question, l'enjeu n'est pas de faire comme si la controverse n'existait pas. Il est d'exposer les raisons de la controverse.

Cela suppose de verser au dossier les principales pièces pertinentes (définition juridique d'un génocide, insertion de ce jugement dans le cadre de débats politiques et géopolitiques plus généraux, avis divers d'expert·es du domaine, de la commission d'enquête indépendante de l'ONU, etc.). Le respect du devoir de neutralité n'implique nullement de relativiser la gravité des atrocités commises. En particulier, il est parfaitement licite d'indiquer qu'il y a eu des crimes de guerre et des crimes contre l'humanité de commis (la charge de la preuve pour ces crimes est moindre et ils sont largement documentés).

Cette manière de répondre respecte le devoir de neutralité et honore l'autonomie des élèves. Plutôt que de présenter une vue orientée (réduisant par exemple les tenants d'une position à la mauvaise foi ou à la malhonnêteté), elle donne à voir les raisons de la controverse. Cela n'interdit pas d'exposer les points de difficulté de telle ou telle position, mais ici encore il convient de rester équilibré.

*Pour la deuxième situation, il s'agissait de savoir quoi répondre à un élève demandant si Marine Le Pen et Éric Zemmour sont racistes.*

L'esprit est à peu près le même. Pour l'essentiel, il n'est pas permis de répondre simplement « oui » ou « non » à cette question.

D'abord, il faut tenir compte du fait que « raciste » est à terme qui peut servir de description mais qui fonctionne aussi comme une injure. Il est disqualifiant (ça n'a pas toujours été le cas, mais ça l'est devenu aujourd'hui - même s'il semble de plus en plus assumé comme tel, cf. Félicien Faury, *Des électeurs ordinaires* qui montre que des électeurs du RN assument être racistes). Marine Le Pen et Éric Zemmour nient être racistes (cela n'implique pas qu'ils ne le soient pas, mais oblige leurs adversaires à en apporter la preuve).

Ensuite, les tribunaux ne condamnent pas le fait d'être raciste mais des propos ou des comportements racistes. Ainsi Zemmour (mais pas Le Pen) a été condamné définitivement pour provocation à la haine raciale. Les tribunaux ne disent rien (et ne peuvent rien dire) de la personne, ils ne peuvent statuer que sur des propos, des comportements ou des actes. Ce rappel est pédagogiquement utile pour

## *Atelier « Devoir de réserve, devoir de neutralité : un mythe ? »*

distinguer l'emploi courant du terme raciste, qui est métonymique, de la qualification juridique.

Enfin, la difficulté tient à l'équivocité du concept de racisme. En un premier sens, il désigne une idéologie politique pseudo-scientifique affirmant l'existence de races humaines et l'inégalité entre elles. C'est le racisme d'Hitler. Il ne pose pas de réel problème d'attribution parce qu'il dépend de critères d'identification relativement clairs. Quelques que courants, minoritaires, se réclament d'une telle idéologie. Il serait pourtant malhonnête d'en conclure que le racisme n'existe plus. C'est pourquoi les sciences sociales ont très largement renouvelé et approfondi l'analyse du racisme après la Seconde Guerre mondiale. Sans entrer dans des discussions théoriques hors sujet, l'une des caractéristiques des jugements de racisme portée contre des personnes ou des institutions, c'est qu'ils sont souvent exposés à ce qu'on peut appeler le « déni plausible », c'est-à-dire à la possibilité d'opposer l'absence de preuve directe (de propos ou d'intention explicitement racistes par exemple). Cela fait que l'attribution de la qualification de « raciste » est très souvent l'objet d'une controverse politique et épistémologique.

Toutes ces raisons interdisent une réponse simple à la question posée. En revanche, là encore, il est parfaitement licite et même requis d'exposer les raisons de la controverse. Pour quelle raison ces personnalités sont accusées de racisme et pas d'autres ? Pourquoi nient-elles ces accusations ? Y a-t-il eu des condamnations ? etc.

Il est parfaitement légitime, comme citoyen·ne d'avoir des convictions fermes sur ces questions. Toutefois, il faut avoir l'honnêteté de reconnaître que ces convictions sont socialement controversées et que ce serait enfreindre le devoir de neutralité de faire comme si ce n'était pas le cas. Il est en revanche parfaitement pertinent de rappeler que le racisme est un délit, qu'il est incompatible avec les valeurs de la République et que certaines mesures (comme la préférence nationale) sont très certainement anticonstitutionnelles.

Pour finir, cette position n'est pas propre qu'aux personnalités d'extrême-droite. Il faut être capable de répondre de la même façon à un élève qui demanderait si Jean-Luc Mélenchon est antisémite. Quoi qu'on pense de ces accusations, celles-ci sont appuyées sur des raisons publiquement connues.

### **Contentieux issus du tribunal administratif**

*A. Un enseignant de philosophie tient régulièrement des propos sexistes en classe. A l'occasion d'un cours sur l'art, il tient des propos diffamant sur la laideur du sexe féminin ou bien affirme qu'il est scientifiquement prouvé que les*

*hommes sont plus intelligents que les femmes. En formation égalité du rectorat, il invective les formatrices.*

=> L'enseignant est condamné non pas pour les propos tenus en classe mais bien plutôt sur le mode de l'expression. Contre lui, sont retenus les faits qu'il crée un sentiment permanent d'insécurité auprès des élèves et qu'il a insulté les formatrices du rectorat et a empêché son déroulement. Le tribunal s'intéresse donc avant tout à la forme des propos tenus (Cour administrative d'appel de Versailles - N° 22VE02736 - 9 novembre 2023).

*B. Une enseignante de français dans le cadre d'un cours de collège sur l'illustration narrative et satirique montre des caricatures de l'exploitation animale et explique aux élèves ce qu'est l'antispécisme. Cela choque les parents qui écrivent un courrier à la direction et à l'inspection.*

=> L'enseignante ne peut être condamnée pour le contenu de ses séances pédagogiques. Néanmoins la situation ne s'arrête pas là. Ici le contentieux porte sur les pièces ajoutées au dossier administratif (lettre de plainte des parents, témoignage qui la décrit comme une militante antispéciste, caricatures, etc.). Ces documents ne peuvent être présents dans le dossier de l'agent. En revanche l'inspectrice a réalisé un rapport à charge sur l'enseignante : cela fait partie de ses prérogatives et ne peut être révoqué. (Cour administrative d'appel de Nantes - N° 22NT01468 - 23 mai 2023)

*C. Un professeur des écoles de cours élémentaire dans le public réalise de multiples séances pédagogiques autour de textes religieux de l'Ancien et du Nouveau Testament, diffuse un dessin animé sur l'exode de Moïse et propose une dictée à partir d'un texte de la Bible. Suite à des lettres de parents, l'inspection le sanctionne.*

=> Bien que le maître ait donné un corpus d'une vingtaine de pages à ses élèves de primaire intitulé « le christianisme par les textes, étude historique et littéraire d'extraits bibliques », cela reste pour le tribunal dans le cadre d'une mise en perspective pédagogique et ces séances sont aussi contrebalancées par d'autres textes ou activités pédagogiques au cours de l'année. On ne peut donc déplacer d'office un enseignant pour cela. On peut toutefois se demander quel aurait été la décision du tribunal si cela avait été vingt pages tirées du Coran et des recueils des traditions (Sunna) attribuées au prophète de l'islam (CAA de BORDEAUX, 1ère chambre, 17/12/2020, 19BX03328)

## « Neutralité de l'enseignement : la neutralité axiologique contre la liberté pédagogique ? »

**Jean-Yves Mas-Baglione, Lucile Girollet-Mokhtari,  
Régis Roussillon, Arthur Dessaux**

*Lors de cette rencontre interdisciplinaire entre professeurs de SES et de philosophie, nous avons cherché à croiser nos cultures respectives afin de débattre des risques communs et divergents liés à la neutralité pédagogique dans chacune de nos disciplines. Nous avons ainsi pu constater que l'expérience de l'attaque de la liberté pédagogique en SES est venue de programmes de plus en plus précis et restrictifs, alors même que nos collègues de philosophie sont en demande de précisions plus grandes dans les programmes, qui pourraient s'avérer un grave danger pour leur liberté pédagogique.*

*Ce document a pour objectif de produire une synthèse des échanges réalisés lors de l'atelier « Neutralité de l'enseignement : la neutralité axiologique contre la liberté pédagogique ? » organisé lors de la journée d'études de l'ACIREPh « L'enseignant·e et le politique » du 6 novembre 2025. Cet atelier a été pensé par des enseignant·es de SES de différentes académies : Arthur Dessaux, Lucile Girollet Mokhtari, Jean-Yves Mas-Baglione et Régis Roussillon. Les éléments de synthèse ci-dessous sont issus des échanges entre enseignant·es de philosophie et de SES.*

**Pourquoi avoir invité des enseignant.e.s de SES à élaborer un tel atelier et pourquoi nous, enseignant.e.s de SES, avons-nous accepté cette invitation ?**

Cette question de la tension entre neutralité axiologique et liberté pédagogique est au cœur de l'actualité et des problématiques affrontées par les SES en tant que discipline, et nous avons pu voir que c'était le cas aussi, parfois pour les mêmes raisons et parfois pour des raisons spécifiques à chacune des deux disciplines. Nous allons dans cette section expliquer pourquoi cette question est cruciale en SES afin de fournir des éléments de contexte aux collègues de philosophie qui liront ce texte.

En SES, depuis 2010, une mutation profonde de l'esprit de la discipline, incarnée dans les programmes successifs, tend, sous prétexte de « scientificité » (confinant en réalité plus au scientisme qu'à une véritable compréhension de l'épistémologie des sciences sociales et de la recherche telle qu'elle se fait) à promouvoir une séparation stricte entre les champs disciplinaires, et les programmes sont devenus de plus en plus restrictifs et prescriptifs, avec comme

point d'orgue les programmes actuels issus de la réforme du lycée Blanquer. La liberté pédagogique des enseignant.es est restreinte, les auteur.ices ont quasiment disparu des programmes, et les notions et les mécanismes semblent « tomber du ciel », ils sont réifiés, fossilisés, et non contextualisés et discutés. Ainsi, par exemple, on doit faire comprendre aux élèves que le progrès technique peut « repousser les limites écologiques de la croissance », dans la droite ligne des travaux du récent « nobélisé » Philippe Aghion, concepteur des programmes actuels de SES et du programme économique d'Emmanuel Macron, sans jamais avoir le droit de discuter radicalement cette affirmation et sortir d'une vision productiviste de l'économie (des modèles non productivistes mettant au centre les enjeux écologiques étant pourtant défendus par de nombreux travaux de chercheur.euses, comme l'a mis en lumière le colloque de l'APSES sur ce thème organisé en 2024), tout au plus de la mitiger, puisque le questionnement du programme est de type « dans quelle mesure... ».

Plus récemment, l'inspection générale de SES a dévoilé le projet de réforme de la formation des futur.e.s enseignant.e.s de SES, dans le cadre de la refonte du CAPES, et son contenu est plus qu'inquiétant pour l'avenir de la discipline. Dans la première version, il est dit que « *l'enseignement [des SES] repose essentiellement sur l'étude des fondamentaux [...] ; son objet n'est pas la présentation de débats, qu'ils soient de société ou théoriques, ni la participation des élèves à ce type de débats qui sont souvent réducteurs et facteurs de relativisme* ». Suite à une mobilisation des enseignant.e.s de SES soutenue par l'APSES notamment auprès des parlementaires, ce texte a été amendé au profit d'une seconde version qui reste problématique car même si ces formulations ont disparu en tant que telles, elles restent inscrites en creux dans le projet proposé qui dit que « *L'apprentissage des controverses théoriques, s'il n'est pas attendu dans l'enseignement des lycées, doit néanmoins être maîtrisé par les futurs enseignants des lycées.* ».

Notons d'abord que cette phrase est fautive, puisque les programmes actuels abordent quelques controverses théoriques propices au débat en classe, ainsi qu'en témoignent les intitulés de chapitre (« Le vote, une affaire individuelle ou collective ? ») ou les sujets de dissertation à l'examen du baccalauréat (« Dans quelle mesure les effets induits par le commerce international justifient-ils le recours au protectionnisme ? », « L'approche en termes de classes sociales demeure-t-elle pertinente pour rendre compte de la structuration de la société française actuelle ? »). Mais, au-delà, elle est surtout dangereuse en ce qu'elle contredit la marche normale de la production scientifique et menace la liberté pédagogique des enseignant.es de SES.

Il est donc problématique que le référentiel de formation des professeur.es se réduise à un simple copié-collé des programmes actuels du lycée. Or, d'une part

## *La neutralité axiologique contre la liberté pédagogique ?*

les professeur·es doivent maîtriser des savoirs et des compétences plus étendus que leurs élèves (les savoirs pour enseigner sont plus larges que les savoirs à enseigner). D'autre part, nos programmes résultent de choix académiques, et de rapports de force dans le champ scientifique, ils reflètent donc l'état des sciences sociales à un moment donné. Il apparaît nécessaire de former des professeur·es aux prises avec la science en train de se faire, capables de s'adapter à ses évolutions. Les enseignant.e.s doivent pouvoir exercer un regard critique sur leurs programmes et être capables de s'emparer de ceux-ci pour proposer des transpositions didactiques pertinentes et ne pas être contraints, par manque de maîtrise de ces savoirs, de reprendre sans recul possible des supports officiels parfois discutables. Finalement, le meilleur moyen pour le pouvoir de limiter la liberté pédagogique des enseignant.e.s n'est-il pas de réduire la qualité de leur formation pour obtenir des esprits plus facilement malléables qu'on peut formater à mettre en œuvre des contenus préconçus ? La question de la formation des enseignant.e.s est donc intimement liée à celle des contenus proposés aux élèves puisque leur richesse nécessite une liberté pédagogique véritable qui elle-même requiert d'être exercée par des professeur.e.s concepteur.rices de leurs supports et de leur enseignement.

Face à ces critiques, le ministère a simplement transformé les questionnements du programme (« Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ? ») en thèmes (« Création et mesure des richesses »). Cette réponse apparaît largement insuffisante car le référentiel reste calqué sur des programmes que nous critiquons précisément pour leur manque de pluralisme : elle ne remet nullement en cause les choix académiques sous-jacents ni l'appauvrissement de la problématisation. Pour reprendre l'exemple du chapitre consacré à la croissance économique et illustrer cet enjeu de problématisation, plutôt que de se demander « dans quelle mesure le progrès technique peut repousser les limites écologiques de la croissance » ce qui circonscrit le cadre des idées acceptables à celles qui considèrent que c'est au moins en partie possible et ne remettent pas en question le modèle productiviste, on peut se poser la question « au vu notamment des enjeux écologiques actuels, une croissance économique infinie dans un monde aux ressources finies est-elle un objectif pertinent ? » ce qui ouvre ce cadre et permet d'intégrer les visions non productivistes de l'économie. L'étroitesse de la perspective des programmes souvent doctrinaires dénoncée ci-dessus apparaîtra sans doute aux collègues de philosophie dans la comparaison avec d'anciens programmes de SES (Spécialité 1999) dans lesquelles notre conception de la construction de sciences pluriparadigmatiques devenait accessible aux élèves : au lieu de leur enseigner une seule explication du monde économique et social, le dogme néo-libéral comme aujourd'hui, on étudiait alors les différentes approches du salaire selon Keynes et selon Smith, ainsi que les différentes explications de l'immobilité

sociale, selon Bourdieu et Boudon, dans les approches holiste méthodologique ou individualiste méthodologique. Le niveau de réflexion atteint par les élèves était alors bien plus ambitieux. Cela montre le manque d'ambition intellectuelle d'une École qui voudrait de plus en plus réduire la formation des élèves à une répétition sans esprit critique. Cela est contraire à l'esprit des SES que nombre de collègues défendent et défendront, au nom de l'émancipation et de leur liberté pédagogique.

Par ailleurs, les sciences humaines et sociales en général et les SES en particulier font l'objet d'attaques répétées venues de la droite et de l'extrême droite et qui viennent servir de justification à un encadrement strict des contenus et une restriction de la liberté pédagogique. On se souvient de la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Frédérique Vidal, qui avait déclenché une enquête sur un prétendu « islamo-gauchisme » à l'université. Les SES au lycée n'échappent pas à ce type d'attaque, aux procès en « wokisme » ou en « gauchisme ». Voire, et c'était au centre de l'autre atelier où étaient invitées les SES, cette fois-ci via l'APSES, des attaques personnelles contre des collègues. Où il est aussi question de la façon dont les SES et la philosophie peuvent aussi être mobilisées comme outil d'auto-défense intellectuelle face à la montée de l'extrême droite.

## **Retour sur le contenu de l'atelier et des échanges**

Les enseignant·es de philosophie et de SES ont été amené·es à échanger sur les points suivants concernant la liberté pédagogique et la construction de l'esprit critique :

- **Ressources et pratiques clés** : identifier des ressources, situations de classe ou approches essentielles pour développer l'esprit critique des élèves.
- **Freins possibles** : relever les éléments des programmes, de l'organisation pédagogique ou du lycée qui peuvent limiter cette construction de l'esprit critique.
- **Autonomie pédagogique** : discuter d'une éventuelle perte d'autonomie ou de pressions sur la liberté pédagogique, liées notamment aux programmes, aux effectifs ou aux modalités d'évaluation.

Il est ressorti des échanges entre professeurs de philosophie et de SES certains éléments saillants : En philosophie, la liberté dans les programmes a une conséquence principale que certains collègues de philosophie déplorent : comment évaluer, en particulier au baccalauréat, quand le programme n'est pas explicitement défini ? C'est ce qui a conduit certains, en philosophie, à souhaiter

## La neutralité axiologique contre la liberté pédagogique ?

disposer d'un programme plus prescriptif, plus précis, afin de mieux pouvoir former les élèves à l'examen. Un tel choix présente des risques importants de perte de liberté pédagogique, qui apparaît clairement lorsque l'on regarde les attaques subies en SES : depuis des années, cette matière a connu des programmes de plus en plus prescriptifs et normatifs qui limitent la liberté pédagogique des enseignants et c'est ce que l'Apes déplore. Cette évolution a été particulièrement marquée par le cloisonnement disciplinaire entre économie et sociologie et science politique, faisant disparaître au passage les autres sciences sociales qui ont toujours fait partie des SES (anthropologie, histoire de la pensée, histoire des faits économiques et sociaux, etc.). De plus, l'entrée par l'objet qui a caractérisé l'enseignement des SES est banni aujourd'hui dans l'enseignement des SES au lycée, qui de ce fait se limite de plus en plus à une propédeutique : l'entrée par l'objet permettait de donner du sens aux connaissances enseignées par les élèves, en les reliant aux événements économiques et sociaux extérieurs à la classe. L'exposé de Jean-Yves Mas-Baglione a montré à travers une approche historique, combien les enseignants ont été dépossédés de leur liberté pédagogique en raison de programmes trop prescriptifs et orientés.

Le fruit des échanges a pu être synthétisé dans ce tableau :

|  | Former à l'esprit critique   | Exercer ma liberté pédagogique  |
|--|--|---|
| Des obstacles/des menaces pour mener à bien ces missions | <p>Sur les élèves et le rapport aux enseignant·es</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativisme autour de la perception de la discipline (de la part des élèves)</li> <li>- Pression des parents/inspections</li> <li>- Diversité de publics : pas les mêmes résistances.</li> <li>- Sur la référence aux auteurs : En SES : quasi-absence de référence aux auteurs // Trop d'auteurs selon certain·es collègues de philosophie</li> <li>- Échanges sur le fait de dire/ne pas dire ses opinions politiques ? Dire « d'où on parle ».</li> <li>- Maîtrise de la langue des élèves</li> <li>- Conformisme social généré par les médias et les réseaux sociaux.</li> <li>- Certains contenus difficiles à questionner/déconstruire (la méritocratie en laquelle les élèves croient)</li> </ul> <p>Sur la structure du lycée/de l'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigence de l'évaluation : noter, être contraints par le bac/Parcoursup.</li> <li>- Temps <i>versus</i> nombre d'heures que l'on a et lourdeur des programmes</li> <li>- Nombre d'élèves par classe</li> </ul> | <p>Des pressions externes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des parents/inspections/ PERDIR</li> <li>- Un collègue avait la fille du député RN</li> </ul> <p>Temps dont on dispose :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- injonctions de Parcoursup</li> <li>- la même année, les élèves découvrent la philosophie, les auteurs, les épreuves et sont évalués</li> <li>- Structure de l'année - objectif bac - travail de restitution.</li> </ul> <p>Sur la formation des enseignant·es</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habitus professionnel, le concours formate.</li> </ul> <p>Sur la structure des enseignements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des collègues déplorent le cloisonnement disciplinaire</li> </ul> |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| Des points d' appui/ des ressources | <p>Dans nos programmes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains auteurs sont essentiels : Bourdieu, Marx, Nietzsche, Freud, aborder les questions de domination</li> <li>- Travail d'épistémologie et notions associées, notamment notions de philosophie politique (justice, droit)</li> <li>-</li> </ul> <p>Dans nos dispositifs pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander aux élèves de se positionner face aux auteurs ;</li> <li>- Organiser un « colloque des philosophes » (type de Jeu de rôle)</li> <li>- Historiciser la pensée</li> <li>- Évoquer la violence historique exercée sur la pensée : Spinoza, Tribunal d'inquisition, Descartes, Philosophie autour de la violence religieuse</li> <li>- Enseigner la méthode de la dissertation/apprendre à critiquer une thèse</li> <li>- Des films utilisables ont été cités pour permettre une expérience de la pensée, notamment Biberman, Herbert G., <i>Le Sel de la terre</i>, 1954 et Amenábar, Alejandro, <i>Agora</i>, 2009.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En SES, il est nécessaire de reproblématiser des programme peu problématisés (SES)</li> <li>- Penser des séances sur la justice/droit/exercice de la citoyenneté</li> </ul> |
|-------------------------------------|---|--|

**Jean-Yves Mas-Baglione, Lucile Girollet-Mokhtari,  
Régis Roussillon, Arthur Dessaux**

## **L'obligation de neutralité n'empêche pas de prendre parti sur certaines questions**

**Julien Rodriguez**

Le SNES-FSU est heureux d'être associé à ces journées d'études de l'Acireph et je me propose de revenir avec vous sur un stage syndical que nous avons organisé cette année en marge des Rencontres philosophiques de Langres et au cours duquel nous avons abordé une thématique très proche de celle de ces journées. Dans un premier temps, il s'agira de montrer que l'obligation de neutralité à laquelle nous sommes soumis n'empêche de prendre parti en classe sur certaines questions. Puis nous verrons quelques cas concrets proposés lors de notre stage syndical et permettant de lutter contre des idées et des préjugés d'extrême droite, sans sortir de cette obligation de neutralité.

### **I. L'obligation de neutralité n'empêche pas de prendre parti en classe**

#### **1) Définition de l'obligation de neutralité**

Pour clarifier les choses, rappelons tout d'abord que l'obligation de neutralité est différente du devoir de réserve. Ce dernier concerne nos propos tenus en classe ou en dehors de la classe, propos qui doivent être « mesurés », mais le devoir de réserve n'empêche pas du tout d'exprimer une opinion politique ou autre.

Au contraire l'obligation de neutralité concerne ce que nous pouvons dire dans l'exercice de nos fonctions et elle est plus stricte. Elle est exposée dans le Code Général Fonction Publique, article L121-2 :

*« Dans l'exercice de ses fonctions, l'agent public est tenu à l'obligation de neutralité. Il exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. À ce titre, il s'abstient notamment de manifester ses opinions religieuses. Il est formé à ce principe.*

*L'agent public traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité. »*

À lire ce texte, il peut sembler que les professeurs soient tenus de respecter une neutralité totale et qu'il serait donc interdit d'aborder en classe des questions vives.

**2) Mais l'étude de la jurisprudence et des programmes scolaires montre que neutralité ne signifie pas refuser de prendre parti :**

a) **Dans la jurisprudence** du conseil d'État, on ne trouve aucune condamnation d'un professeur à qui l'on reprocherait d'avoir choisi une position philosophique, en faisant, par exemple, un III sur Marx dans son cours sur le travail ou un III présentant des thèses de gauche dans un cours sur la justice.

b) **Les programmes** eux-mêmes montrent bien que la neutralité ne signifie pas non plus qu'on devrait se taire, dès qu'il y a une « question vive », c'est-à-dire une question qui peut faire l'objet de polémiques ou générer des tensions. Bien au contraire même.

Par exemple sur la question de l'identité nationale, le programme d'EMC de première, dans la partie « contenus d'enseignement », nous demande de présenter la notion de « patriotisme constitutionnel » (Habermas) qui, pour le dire vite et malgré des différences sur le détail, reprend des thèses semblable à celles de Renan, sur la nation comme attachement à des valeurs (par opposition à une conception de l'identité nationale fondée sur la race) : être français c'est adhérer aux valeurs défendues par la constitution et non être issu d'une souche historiquement française.

Autre exemple, sur la question de la solidarité, le programme d'EMC de première toujours, dans la colonne « démarches et situations d'apprentissage possibles », nous suggère d'étudier « la décision du Conseil constitutionnel du 6 juillet 2018, reconnaissant la valeur constitutionnelle du principe de fraternité », décision qui a permis de casser les condamnations visant Cédric Herrou qui était venu en aide à des migrants traversant les Alpes depuis l'Italie.

Dernier exemple, le programme d'EVARS demande d'aborder des notions qui peuvent froisser certains parents ou élèves réactionnaires. On peut y lire (p.3) qu' « elle [l'éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle] vise l'égalité de considération et de dignité, en particulier l'égalité entre les femmes et les hommes... Elle contribue à la lutte contre les discriminations énoncées à l'article 225-1 du Code pénal et opérées entre les personnes sur le fondement « de leur sexe », « de leur identité de genre » et « de leur orientation sexuelle » (hétérosexualité, homosexualité, bisexualité, asexualité). »

Ces quelques exemples montrent que l'enseignant n'a pas à être neutre entre masculinisme et féminisme, entre homophobie et tolérance vis-à-vis des homosexuels, entre un nationalisme étroit et une idée de la nation comme partage de valeurs démocratiques, entre l'hostilité brutale face aux migrants et la solidarité humaniste, etc.

*L'obligation de neutralité n'empêche pas de prendre parti sur certaines questions*

**3) Comment concilier ces deux exigences ? Et que répondre à un élève qui nous accuserait de ne pas être neutre ?**

**a) rappeler qu'en cours de philosophie on n'exige pas que les copies des élèves reprennent les orientations philosophiques du cours**

Il est toujours bon de commencer par rappeler que le cours de philosophie aborde souvent des questions qui posent problème et sur lesquelles d'éminents penseurs s'affrontent depuis des siècles. Un cours de terminale ne prétend donc pas dire aux élèves ce qu'ils doivent penser sur toutes ces questions et un professeur n'exige pas que les élèves reprennent les orientations philosophiques du cours pour avoir une bonne note. Si, par exemple, nous avons terminé notre cours sur la liberté en défendant l'idée de l'existence du libre arbitre, cela n'empêche pas une bonne copie déterministe d'avoir une excellente note. Cela ne veut bien évidemment pas dire que tous les discours se valent (sinon comment noterions-nous les copies ?) mais que répéter dogmatiquement les conclusions du cours n'est ni nécessaire ni suffisant pour réussir l'exercice demandé.

**b) nous n'avons pas à être neutres entre la vérité scientifique et erreur**

Par ailleurs être neutre ne signifie pas qu'on mettrait sur le même plan des faits objectifs et la négation de ces faits. C'est ce qui motive, par exemple, la décision du conseil d'État du 22 novembre 2004, qui a confirmé la sanction visant un professeur de collège ayant tenu des propos révisionnistes.

**c) défendre certaines valeurs c'est promouvoir la neutralité**

Si l'on reprend l'article L.121.2 cité plus haut, on voit que le second paragraphe est au fondement du premier. En effet les usagers du service public ont le droit d'être traités avec impartialité et doivent même être assurés de l'être : « *L'agent public traite de façon égale toutes les personnes* » et c'est pour leur garantir ce droit qu'il doit être neutre.

Or tenir des discours homophobes ou sexistes, par exemple, reviendrait à détruire la confiance dans l'impartialité de l'enseignant. Une de mes collègues m'a raconté que son professeur de philosophie expliquait en classe qu'il y avait deux conditions pour réussir en philosophie : lire l'allemand et être un homme (au sens de « mec », pas d'animal rationnel). Face à un tel professeur, il est évident que les jeunes filles ne peuvent que se sentir discriminées. Par conséquent, si un élève, au nom de la neutralité, nous reproche de tenir des propos féministes et de refuser les discours masculinistes, on peut lui expliquer que, comme lui, on est attaché au principe de neutralité et que, précisément pour cette raison, on refusera les discours masculinistes qui brisent la neutralité.

**d) adapter sa réponse au type de contestation auquel on fait face**

Notre réaction sera différente si nous avons affaire à un simple discours d'élève qui, de bonne foi, nous reproche de ne pas être neutre et si nous avons affaire à des parents réactionnaires appartenant à des organismes structurés qui tentent

de déstabiliser l'école avec des campagnes souvent caractérisées par la mauvaise foi (comme lorsque des associations hostiles au programme d'EVARS écrivaient sur leurs tracts que les écoliers doivent apprendre la division, pas la masturbation). Autant le premier cas peut être traité dans le face à face pédagogique (même s'il est toujours préférable d'échanger avec ses pairs sur ce type de situation), autant le second appelle une réponse collective, pour laquelle on ne saurait trop conseiller de contacter ses représentants syndicaux.

En conclusion de ce premier moment, nous avons certes une obligation de neutralité qui nous interdit (et c'est heureux) d'utiliser nos cours comme des tribunes pour faire du prosélytisme et dire à nos élèves pour qui ils devraient voter, mais il ne faut pas exagérer la portée de cette obligation et s'auto-censurer excessivement : ni la loi, ni la jurisprudence, ni les programmes ne nous imposent de nous taire face aux idées de l'extrême droite ni de banaliser ces idées dans nos enseignements. Et, bien que nous n'ayons pas la puissance de feu de Vincent Bolloré, nous avons tout de même la possibilité de défendre notre vision de la République face aux attaques qu'elle subit.

## II. Quelques suggestions concrètes

Je présenterai maintenant différents témoignages de camarades, présents à Langres, qui ont bien voulu partager avec nous quelques-unes de leurs pratiques lors de cours d'HLP, d'EMC ou de tronc commun.

### 1) HLP : apprendre aux élèves à identifier des stratégies rhétoriques

Dans le cours sur les pouvoirs de la parole, bien que la période de référence soit l'antiquité, rien ne nous interdit de montrer comment certains points trouvent des résonances dans l'actualité contemporaine. Une collègue exerce ainsi ces élèves à repérer divers sophismes ou autres procédés rhétoriques, puis elle diffuse en classe des petites capsules tirées de « Vu » en demandant aux élèves de reconnaître le procédé rhétorique utilisé.

Par exemple, dans la vidéo du 11 septembre 2024, un journaliste de TF1 interroge Louis Aliot sur une enquête de *Libération* révélant que Jordan Bardella aurait falsifié des documents dans l'affaire des assistants parlementaires du RN. Le vice-président du RN élude la question en pratiquant la technique dite du « hareng fumé<sup>1</sup> », puisqu'il dit que *Libération* est un journal qui passe son temps à répandre des opinions fausses et que l'on ferait mieux de s'interroger sur le soutien inconditionnel de ce journal aux terroristes du Hamas.

---

<sup>1</sup> Stratégie qui consiste à détourner l'attention de l'auditeur vers une autre question, tout comme on utilisait des harengs fumés pour tracer une fausse piste et détourner les chiens de chasse de leur cible initiale (méthode utilisée par les dresseurs de chiens, pour les habituer en réalité à ne pas se laisser distraire trop aisément).

## *L'obligation de neutralité n'empêche pas de prendre parti sur certaines questions*

Faire analyser cette vidéo aux élèves ne contrevient en rien au principe de neutralité. L'enseignante ne dit pas que les élus du RN sont tous des menteurs, mais elle traite son programme en s'appuyant sur un fait : de fait, ce matin-là, Louis Aliot a utilisé une ficelle grossière pour tenter de détourner l'attention des téléspectateurs et ne pas répondre à une question qui le dérangeait.

### **2) EMC : faire travailler les élèves sur les programmes des différents partis**

L'année des élections européennes, une collègue demande à ses élèves d'apporter en classe les programmes électoraux que leurs parents auront reçus dans leur boîte aux lettres, puis elle leur demande de travailler par groupe sur ces différents programmes et à chaque groupe de faire un exposé devant la classe. Les programmes ne sont pas commentés et la collègue se contente de corriger d'éventuelles contresens que feraient les élèves sur le contenu des tracts.

Au terme de ce travail collectif, elle organise un vote à bulletins secrets. Alors que son lycée est situé dans une zone où le vote RN dépasse les 30 %, les élections organisées dans cette classe donnent un classement totalement différent où les partis écologistes et de gauche l'emportent. Il est évident que cette expérience, réalisée sur un tout petit échantillon, n'a aucune valeur scientifique, mais on peut peut-être hasarder une interprétation optimiste : il est possible que le succès du RN chez une partie de ses jeunes électeurs se nourrisse de leur ignorance. Ils connaissent Bardella grâce à TikTok, grâce aux discours de leurs parents, mais si on leur présente, de façon neutre, les différentes options qui s'offrent à eux, ils se révèlent surtout soucieux de la préservation de l'environnement et désireux de plus de justice sociale ; et ils votent en conséquence.

### **3) En tronc commun : exposer des principes auxquels les élèves adhèrent, puis montrer que l'application de ces principes combat certaines idées d'extrême droite**

Il s'agit d'étudier un texte qui, à première vue, n'a rien à voir avec la question de l'extrême droite.

« On croit, dit le Moraliste, trop aisément ce que l'on désire. Tout amour vit d'illusions. Le feu du cœur colore toutes choses ; l'aimée a toutes les vertus ; elle comprend tout. Grâce, Poésie, Bonté, Sagesse, furent les fées de son berceau<sup>1</sup>. Pareillement l'ami du peuple croit aisément que le peuple est juste et bon. Et c'est par le même mécanisme que le cœur religieux croit que Dieu existe, par la peine qu'il sentirait s'il croyait que Dieu n'existe pas. Ainsi pour tout. On n'agirait point, on ne vivrait point sans cela. La vérité jette une lumière crue, trop vive pour la plante humaine. Respectons les erreurs d'autrui.

- Mais, dit le Sage, on parle bien vite d'erreur, il me semble. Il y a, je le sais, des cas innombrables où notre amour ne change rien. Je puis vouloir une éclipse, ou simplement un beau soleil qui sèche le grain, au lieu de cette tempête grondeuse et pleureuse ; je puis, à force de vouloir, espérer et croire enfin que les choses iront comme je veux ; mais elles vont leur train. D'où je vois bien que ma prière est d'un

nigaud<sup>2</sup>. Mais quand il s'agit de mes frères les hommes, ou de mes sœurs les femmes, tout change. Ce que je crois finit souvent par être vrai. Si je me crois haï, je serai haï ; pour l'amour, de même. Si je crois que l'enfant que j'instruis est incapable d'apprendre, cette croyance écrite dans mes regards et dans mes discours le rendra stupide ; au contraire ma confiance et mon attente est comme un soleil qui mûrira les fleurs et les fruits du petit bonhomme. Je prête, dites-vous, à la femme que j'aime des vertus<sup>3</sup> qu'elle n'a point ; mais si elle sait que je crois en elle, elle les aura. Plus ou moins ; mais il faut essayer ; il faut croire. Le peuple, méprisé, est bientôt méprisable ; estimez-le, il s'élèvera. La défiance<sup>4</sup> a fait plus d'un voleur ; une demi-confiance est comme une injure ; mais si je savais la donner toute, qui donc me tromperait ? Il faut donner d'abord ».

ALAIN, *Propos du 11 août 1912*

---

<sup>1</sup> « *Grâce, Poésie, Bonté, Sagesse, furent les fées de son berceau* » : dans les contes de fées, on imagine souvent que, à la naissance des enfants, de bonnes fées se penchent sur le berceau et offrent à l'enfant certains dons.

<sup>2</sup> « *ma prière est d'un nigaud* » : faire une telle prière c'est être naïf.

<sup>3</sup> « *des vertus* » : des qualités

<sup>4</sup> « *la défiance* » : le manque de confiance

## QUESTIONS

### A) Questions d'analyse

A1. Expliquez : « on croit [...] trop aisément ce que l'on désire. »

A2 Expliquez : « quand il s'agit de mes frères les hommes ou de mes sœurs les femmes, tout change. Ce que je crois finit souvent par être vrai. » Montrez que cela s'applique à la question de l'éducation.

A3. Pourquoi le peuple, s'il est « méprisé », deviendra « bientôt méprisable » ?

A4. Quand le Sage affirme qu'« il faut croire » ou qu'« il faut donner d'abord », s'agit-il d'une obligation ou d'une contrainte ?

### B) Questions de synthèse

B1) A quelle question ce texte tente-il d'apporter une réponse ?

B2) Dégagez les différents moments de l'argumentation présente dans ce texte d'Alain.

B3) Dégagez l'idée principale du texte.

### C) Commentaire

C1) Selon Alain, faut-il toujours se méfier des idées qui correspondent à ce que l'on désire ?

C2) En vous appuyant sur le texte et en le prolongeant ou le nuancant éventuellement par des remarques personnelles, répondez à la question suivante : croire est-ce être naïf ?

Le texte donne trois exemples pour le discours du moraliste (l'amour, la politique, la religion) auxquels répondent trois exemples dans le discours du sage (l'amour, l'éducation et la politique). Concentrons-nous sur l'exemple politique.

### *L'obligation de neutralité n'empêche pas de prendre parti sur certaines questions*

À la fin du XIXe siècle et au début du XXe, certains accusent les « classes laborieuses » d'être des « classes dangereuses » (pour reprendre le titre de l'ouvrage de Louis Chevalier sur le début du XIXe) : les habitants des nouvelles banlieues ouvrières sont des déracinés qui ont perdu tout repère en quittant leur campagne et qui se laissent gagner par le vice, l'alcoolisme, la violence, etc. Mais « l'ami du peuple », c'est-à-dire le politicien de gauche à l'époque, est naïf et il refuse de voir cette violence. Pour faire comprendre l'argument on peut le transposer un peu : si « le moraliste » écrivait aujourd'hui, l'équivalent de « l'ami du peuple » serait l'ami des immigrés, à qui on reproche d'avoir une vision angélique des quartiers populaires car il ne veut pas voir la violence de leur population. Ce premier moment du texte ravit probablement les élèves hostiles aux immigrés, qui ont peut-être déjà fait l'expérience de moments de tension, d'hostilité voire de conflit avec des immigrés ou descendants d'immigrés : eux savent d'expérience que l'angélisme de la gauche est naïf. Ou plutôt ils croient le savoir, comme va le montrer le second paragraphe qui propose une vision toute autre.

Oui mais le second paragraphe propose une vision toute autre. À travers l'exemple de l'éducation d'abord on voit bien que les croyances, les préjugés qu'on projette sur les gens modifient leurs comportements. Les élèves adhèrent à nouveau sans problème à cette thèse (par ailleurs confirmée par des études de sociologie de l'éducation sur l'effet Pygmalion). Il ne reste plus qu'à l'appliquer à l'exemple de politique, en montrant que si je suis raciste et que je fais l'expérience de la violence ou de l'agressivité des immigrés, c'est peut-être parce que mon racisme (ou simplement ma méfiance) inscrit dans mes regards nourrit cette violence ou cette agressivité. Et si certains habitants des banlieues, discriminés à l'emploi, au logement, à l'entrée des boîtes de nuit, et pointés du doigt par certains discours politiques, brefs « méprisés » sont devenus « méprisables », c'est peut-être en partie dû à la haine et à la méfiance qu'ils subissent. Autrement dit, le racisme aggrave les problèmes qu'il prétend dénoncer et les expériences vécues sur lesquelles certains croient pouvoir fonder leurs jugements racistes sont peut-être des « mensonges de l'expérience » (comme le dit un autre propos d'Alain, du 11 mai 1921), c'est-à-dire des expériences bien réelles, mais faussées par nos préjugés initiaux.

Malgré ces arguments, on peut penser qu'à ce stade de la réflexion les élèves racistes continueront de penser que ce discours est totalement irénique : comme s'il suffisait de faire confiance aux étrangers et de les accueillir avec bienveillance pour qu'ils ne soient plus jamais violents ! C'est peut-être encore plus naïf que la naïveté dénoncée plus haut ! Toutefois, si l'on regarde le texte de plus près, on constatera qu'il n'affirme pas - naïvement - que la confiance donnée ne sera jamais trahie. L'exemple sur l'amour le dit : l'aimée aura « plus ou moins » les vertus que je lui prête, « mais il faut essayer ». C'est notre devoir moral de croire

aux progrès possibles de l'élève, ou de croire que la personne qu'on aime sera digne de notre amour, mais cela ne veut pas dire que l'on soit sûr que cela fonctionnera. La confiance est un risque, accepté lucidement, un « beau risque à courir » comme disait Platon : un risque que notre conscience morale nous demande de prendre parce que refuser ce risque et choisir la méfiance, qui est « comme une injure », c'est rendre les gens pires que ce qu'ils auraient pu être et c'est donc une injustice.

Pour illustrer cette idée, je raconte en classe un passage de *Los Olvidados* de Buñuel (c'est le moment émotion du cours, car je crois qu'il peut être bon d'utiliser parfois les sentiments pour appuyer nos arguments<sup>1</sup>). Les « oubliés » dont parle le titre du film sont des orphelins ultra-violents qui survivent à Mexico. Un jour, l'un d'eux est arrêté et conduit dans une maison de redressement. Le policier prévient le directeur : ce gamin est un dur, il faudra l'avoir à l'œil en permanence, etc. Le directeur appelle alors le garçon, lui tend un billet et lui demande d'aller lui acheter des cigarettes au coin de la rue et de rapporter la monnaie. Le policier félicite son collègue de tendre ainsi dès son arrivée un piège à ce gibier de potence puis, constatant que personne ne suit l'enfant, il prédit que ce dernier volera l'argent et s'enfuira. L'enfant lui aussi est persuadé qu'on va le suivre et est très surpris de constater que ce n'est pas le cas. Il achète les cigarettes et remonte vers la maison de redressement, mais il est agressé par une bande rivale et dépouillé. Il se relève, fait quelques pas, toujours vers la maison de redressement, puis s'enfuit, craignant sans doute qu'on ne le croie pas s'il raconte qu'il s'est fait voler. La caméra revient vers le policier qui regarde sa montre, triomphant, et déclare que le directeur avait été bien naïf.

Et ce dernier lui répond : « Et alors ? Qu'est-ce qu'on a perdu ? 500 pesos ? Mais, s'il était revenu, combien on aurait gagné ? »

Julien Rodriguez

---

<sup>1</sup> Comme l'écrit Usbek dans la onzième des *Lettres persanes* : « Il y a certaines vérités qu'il ne suffit pas de persuader, mais qu'il faut encore faire sentir : telles sont les vérités de morale. Peut-être que ce morceau d'histoire te touchera plus qu'une philosophie subtile. » (Remarquons qu'ici le verbe « persuader » signifie ce que nos repères du programme nomment plutôt convaincre).

## Éduquer *au* politique

### Le cas des *Questions socialement vives* (QSV)

**Michel Fabre**

*Serge Cospérec a repris la conférence. Il lui a conservé sa tournure orale, ajouté des notes pour préciser des références et quelques extraits de textes de Michel Fabre en rapport avec son propos. Le texte relu par Michel Fabre est publié avec son accord.*

#### PRÉSENTATION

La conférence de Michel Fabre recoupe trois questions au cœur de nos JE. La tension entre **neutralité scolaire et engagement** à travers l'engagement personnel de l'enseignant.e et l'engagement des élèves dans des controverses portant sur des questions « socialement vives » – des questions ayant un grand enjeu pour la société, suscitant des débats et des polémiques en raison de leur complexité – et un sous-aspect de cette question, celui de la neutralité des savoirs, du rapport entre connaissance, intérêt et valeurs. **L'aspect didactique** : comment travailler en classe sur les « questions socialement vives », avec quel objectif et quel mode d'évaluation ? La question de **l'éducation *au* politique**, c'est-à-dire de la formation du jugement critique des élèves et des moyens de soutenir une réelle *autonomie* de ce jugement.

Les enseignant.es de philosophie y trouveront un triple intérêt.

D'abord, parce qu'ils ont la charge de l'**EMC** et sont confrontés aux difficultés du traitement des QSV. Ensuite, parce que Michel Fabre et ses collègues ne nous donnent pas un exemple ou une recette, mais une **méthode originale** dont les éléments sont transposables au traitement problématisant de certaines questions morales et politiques - raison pour laquelle Michel Fabre considère que la notion de « problème pernicieux » constitue une entrée originale dans la philosophie politique et que son interprétation didactique (« la matrice problématique ») devrait avoir toute sa place dans la perspective d'une « éducation *au* politique ». Enfin, parce que la philosophie n'a pas le monopole, loin s'en faut, de la **problématisation** et qu'elle se trouve trop souvent démunie à en définir les *conditions intellectuelles* qui permettraient aux élèves d'accéder à ce sésame. De ce point de vue, les philosophes gagneront beaucoup à étudier les outils didactiques proposés.

**Serge Cospérec** [SC désormais]

**Quelle signification philosophique conférer au projet d'une éducation *au* politique dans le cadre de l'institution scolaire, distincte d'une éducation *politique* au sens partisan du terme ?**

## INTRODUCTION

Je traiterai la question de l'éducation *au* politique à partir de l'introduction dans le cursus scolaire de ce qu'on appelle les « éducations à » : éducation *au* développement durable, à la santé, à la sécurité, etc. Je n'ignore pas que ce type d'approche est controversé<sup>1</sup>, car il questionne la forme scolaire classique, en particulier, le cloisonnement disciplinaire. Parmi les contenus proposés par ces *éducations à*, il y a les « Questions socialement vives », c'est-à-dire des questions sujettes à controverse, non seulement dans les communautés scientifiques ou professionnelles mais également sur la place publique, comme les questions d'aménagement du territoire, de politique énergétique, de santé, etc. Je privilégierai dans mon intervention les questions de type écologique sur lesquelles nous travaillons à l'université de Nantes. J'exposerai le travail que nous faisons dans un séminaire<sup>2</sup> du *Centre de Recherche en Éducation de Nantes* (CREN) autour de ces questions sociales vives. On peut évidemment interroger l'opportunité de traiter de telles questions à l'école, mais elles sont déjà inscrites dans le curriculum et les enseignants ont l'obligation de les traiter.

Je pense que l'introduction de ces questions dans le curriculum est liée à une politisation (bien comprise) ou mieux, une démocratisation des problèmes socio-politiques relevant autrefois de la sphère technocratique (comme les questions énergétiques, le choix du nucléaire, etc.). Je pense aussi que c'est une excellente chose que d'introduire ces questions à l'école, même si évidemment cela pose beaucoup de difficultés aux enseignants. Le but de notre séminaire est de leur proposer des outils et en particulier des outils *épistémologiques* pour traiter ces questions.

---

1 [SC] Michel Fabre fait allusion à l'intervention d'Alain Beitone « Enseigner des questions "socialement vives". Note sur quelques confusions » (7e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 15 avril 2004). On trouve encore sur Internet le [texte](#) de l'intervention. Une version remaniée a été publiée en 2014 : Alain Beitone et Estelle Hemdane, « Les éducations à... : *ya basta* ! », *Diversité*, n° 204, 2014 [[Disponible en ligne](#)]. Pour sa discussion, voir Michel Fabre, « Les « Éducations à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation*, n° 36, 2014 [[Disponible en ligne](#)].

2 Ce séminaire interdisciplinaire dirigé par Céline Chauvigné et Michel Fabre comprend plus d'une vingtaine de membres ([liste](#) sur le site du CREN).

En préparant cet exposé, j'avais en tête un tableau de Goya, le *Duel au gourdin*, qui ouvre le *Contrat naturel* de Michel Serres<sup>1</sup> et dont il fait l'analyse. On y voit deux paysans se battre dans un marécage pour un motif que l'on ignore ; mais ils n'aperçoivent pas que le vrai problème est que, plus ils se battent, plus le sol se dérobe peu à peu sous leurs pieds. En regardant le tableau avec nos préoccupations d'aujourd'hui, on pourrait se dire que s'ils s'enfoncent dans le marécage, c'est de leur faute : ils se battent peut-être pour savoir s'il faut construire ou non une méga-bassine, assécher ou non le marécage, pour en faire une zone cultivable ou une zone constructible, etc., pendant que l'environnement continue de se dégrader inexorablement. C'est évidemment une interprétation contemporaine. Michel Serres veut nous dire que les problèmes pour lesquels nous nous battons, sont quelques fois futiles par rapport à ce qu'il appelle « l'ennemi vrai », qui est que le sol se dérobe sous nos pieds, ou que le ciel nous tombe sur la tête, au choix ! C'est le cas des questions sur le changement climatique, singulièrement oubliées aujourd'hui dans les querelles politiques.

C'est dans ce contexte que je vais vous parler de l'éducation *au* politique, non pas évidemment une éducation *politique*, mais bien une éducation *au* politique, à la *chose politique*.

## I. LES PRÉSUPPOSÉS DE LA RECHERCHE

### 1. Comment entendre ici le terme de « politique » ?

Il ne s'agit pas de *la* politique comme lieu d'affrontement entre les partis ou les individus, ni *des* politiques au sens des politiques publiques, mais de l'ordre *du* politique. Comment le définir ? Plusieurs définitions sont possibles. J'utilise celle de Julien Freund<sup>2</sup>, disciple de Raymond Aron, qui définit l'ordre du politique par trois éléments : le *commandement*, c'est-à-dire les rapports hiérarchiques entre l'État et les citoyens, la *relation public-privé*, variable selon les types de régimes, et la *relation ami-ennemi*, fondatrice des groupes politiques.

Ces éléments font à peu près consensus, ce qui diffère est la manière de les hiérarchiser. Par exemple, pour Carl Schmitt, la relation *ami-ennemi* est primordiale. À la suite de Carl Schmitt, mais dans une optique très différente, le théoricien politique argentin Ernesto Laclau et la philosophe politique Chantal Mouffe<sup>3</sup> définissent le politique non pas par la relation ami-ennemi et d'ennemis

---

1 Michel Serres, *Le contrat naturel*, François Bourin, 1990 (« Le débat cache l'ennemi vrai », page 25).

2 Julien Freund, *L'essence du politique*. [SC] Voir également Michel Fabre, « Vous avez dit éducation au politique ? », *Penser l'éducation*, n°54, 2024. [[Disponible en ligne](#)]

3 Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, *Hégémonie et stratégie socialiste. Vers une radicalisation de la démocratie*, Fayard, coll. « Pluriel », 2019.

à éliminer, mais par la relation entre adversaires à combattre<sup>1</sup>. On peut hiérarchiser autrement. Je me situe dans le cadre de la philosophie politique de John Dewey qui, lui, part de la *relation public-privé*. Dans *Le public et ses problèmes*, Dewey définit la politique comme la prise en charge par les citoyens (qu'il appelle « *les publics* ») des problèmes que nous avons en *commun*<sup>2</sup>. C'est ce qui définit le politique.

## 2. Quel objectif donner à une éducation *au politique* ?

S'agissant du traitement du politique à l'école, il faut aussi décider de la caractéristique qui sera primordiale. C'est compliqué parce qu'on ne peut pas ignorer la dimension conflictuelle, partie intégrante du politique, mais en même temps à l'école, on est là pour créer du *commun*, ne pas de jeter de l'huile sur le feu pour le plaisir de jeter de l'huile sur le feu. Et donc, comment traiter les questions socialement vives qui sont des questions controversées, sans céder à la tentation du café du commerce et d'en faire une espèce de pugilat, un « débat d'opinion » où les individus vont se disputer dans une assez grande confusion, c'est-à-dire sans rien apprendre, sans rien clarifier ? C'est un problème difficile.

L'option – qui peut se discuter – est de donner aux élèves, aux futurs citoyens, des outils de compréhension des problèmes socio-politiques contemporains afin de leur permettre de participer, aujourd'hui peut-être, mais surtout plus tard, aux débats et actions en question, de participer à la discussion et la prise en charge des « *problèmes publics* », comme dit Dewey.

---

1 [SC] Michel Fabre note que « Chantal Mouffe euphémise l'antagonisme de Carl Schmitt en « agonisme », pour ramener la lutte politique dans le cadre de la démocratie libérale » mais que « la relation ami/ennemi, chère à Carl Schmitt, même euphémisée par Chantal Mouffe, ne saurait constituer la bonne entrée pour une éducation au politique. Cette manière de procéder bloquerait immédiatement l'élucidation rationnelle des problèmes, comme on le voit dans des débats en classe, dits « du café du commerce », où les antagonismes indépassables rendent impossible tout apprentissage. La conflictualité ne peut donc être abordée que de manière indirecte dans la construction même du problème et le choix de ses solutions. » (Michel Fabre, « Vous avez dit éducation au politique ? », *Penser l'éducation*, 2024, n° 54. [\[Disponible en ligne\]](#))

2 [SC] Céline Chauvigné et Michel Fabre : « *Est privée une action qui n'a pas de conséquences hors du cercle étroit des agents qui l'accomplissent. Mais des comportements individuels, des transactions commerciales, financières ou industrielles peuvent avoir des conséquences importantes sur le reste de la population. Ils relèvent alors de la sphère publique. Les problèmes ne sont pas privés ou publics en soi. Ils deviennent publics quand ils sont pris en charge par les citoyens et éventuellement par l'État* » - C. Chauvigné, M. Fabre, « Les questions socialement vives, quel dispositif dans la formation des enseignants et conseillers principaux d'éducation au temps de l'Anthropocène ? Le cas de la matrice problématique », *Éducation et socialisation*, 2025, n° 76 [\[Disponible en ligne\]](#)

### 3. Qu'entendre par problème politique ou socio-politique ?

Les QSV renvoient à des problèmes un peu spéciaux, des problèmes de *décision*. Toutes les questions comme « faut-il autoriser tel ou tel pesticide ou interdire tel ou tel pesticide ? », « faut-il construire des mégabassines ? », « faut-il construire un champ d'éoliennes ? », « comment concevoir le mix énergétique ? », « faut-il ou non du nucléaire ? », etc., convoque un mixte de savoirs et de valeurs. Dans ce type de projet, que va-t-on privilégier : l'impact écologique, son acceptabilité, les possibilités d'emploi, le bien-être des habitants, etc. ? Si l'école sait traiter les problèmes de savoirs, de connaissances, elle n'est pas habituée à traiter les problèmes de *décision* qui mettent en jeu à la fois des *savoirs* et aussi des *valeurs*, des *comportements*, des *pratiques sociales*.

Qu'elles portent sur la santé, l'environnement ou la citoyenneté, les QSV sont orientées vers une éducation à la décision. Il ne s'agit pas seulement de comprendre des faits, des phénomènes et des événements, mais d'éclairer des choix en faisant apparaître la complexité des enjeux, des données à prendre en compte ainsi que l'anticipation possible des conséquences de différents *scénarios* décisionnels. L'idée qui préside ici est que la décision n'est pas irrationnelle (ou ne devrait pas l'être), qu'elle doit être éclairée, mais que l'information scientifique ne suffit pas pour trancher et que les choix à faire le sont toujours par rapport à des valeurs.<sup>1</sup>

Dans tous mes travaux, j'ai essayé de travailler l'idée de *problématisation*, à partir de Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer<sup>2</sup>. Je m'étais surtout intéressé aux problèmes scientifiques. Avec les QSV, on se retrouve avec des problèmes d'un genre complètement différent. Pour essayer de les élucider, j'ai regardé du côté de la sociologie américaine des années 70, notamment les grands articles de Rittel et Webber. C'est une tradition qui s'oppose à la technocratie et cherche - un peu dans la ligne du pragmatisme de Dewey - comment repenser les rapports de l'expert (architectes, urbanistes, etc.) et de leurs clients. Pour Rittel et Webber, ce qui caractérise les problème politique est que ce sont des « problèmes pernicious » (*wicked problems*)<sup>3</sup> – c'est ainsi que je traduis « *wicked* », mais hors de toute connotation morale.

---

1 Céline Chauvigné et Michel Fabre, « Questions socialement vives et conseillers principaux d'éducation novices : quelles prises en charge, pour quels enjeux ? », *Carrefours de l'éducation*, 2021/2 n° 52, 2021, pages .33-52. [[Disponible en ligne](#)]

2 Voir Michel Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin, 2009 ; Michel Fabre, « Les différents modèles théoriques de la problématisation en philosophie (Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer) », Dossier « Enseigner la problématisation », *Côté Philo*, n° 11, 2008 [[disponible en ligne](#)] ; Michel Fabre, « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme », *Recherches en éducation*, n° 6, 2009 [[Disponible en ligne](#)]

3 Rittel, H. W. J., & Webber, J. M. M. (1973), « *Dilemmas in a General Theory of Planning* », *Policy Sciences*, 4 (2), p. 155-169.

## Qu'est-ce donc qu'un problème pernicieux ?

Dans mon livre, *L'éducation au politique*<sup>1</sup>, j'ai essayé de dégager leurs caractéristiques, car ce n'est pas toujours très clair dans l'article de Rittel et Webber.

Les *problèmes pernicieux* sont :

- **polysémiques** : il y a plusieurs façons de les construire. Par exemple, le problème du changement climatique peut se construire comme un problème moral : les *boomers* auraient fait n'importe quoi et laissé la terre dans un état lamentable ; ou se construire comme un problème politique ou économique, et non pas moral : c'est le capitalisme industriel qu'il faudrait remettre en cause, et plus précisément le « capitalocène »<sup>2</sup>. Un problème pernicieux peut se construire de différentes façons ; chacun mobilise sa propre « métaphore générative » (Donald Schön<sup>3</sup>). Et la manière dont on construit le problème détermine évidemment les solutions possibles.

- **conflituels** : ils engagent des controverses, voire des conflits, de valeurs et d'intérêts. On le voit bien, par exemple, sur les questions d'aménagement du territoire.

- **complexes** : au sens d'Edgard Morin, c'est-à-dire avec des sous-systèmes, des points de bascule, des phénomènes d'emballement, de rétroaction, etc. Lors d'une création d'autoroute, de barrage, d'aéroport, il y a des sous-problèmes qui ne sont pas des problèmes techniques, mais des problèmes sociaux, économiques, environnementaux, etc.

- **spatio-temporellement critiques**. Par exemple, les mégafeux, canicules, sécheresses persistantes qui ravagent telle ou telle région du monde, relèvent en réalité d'un phénomène global qui a des causalités et des conséquences diffuses. Ces problèmes mettent en question à la fois le *local* et le *global*, l'urgence et l'irréversibilité de certains processus.

- **sans véritable solution**. La thèse que je défends est que les problèmes politiques n'ont pas de véritable solution. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut rien faire ou attendre que cela passe, car ces problèmes exigent une prise en charge immédiate. Cela veut dire qu'il faut trouver ce que les anglo-saxons

---

1 Voir la bibliographie en fin d'article.

2 [SC] Source de ce courant : Andreas Malm et Alf Hornborg, « The geology of mankind ? A critique of the Anthropocene narrative », *The Anthropocene Review*, vol. 1, n° 1, avril 2014, p. 62-69 ; le débat divise les partisans de l'*Anthropocène* (Latour, Descola) animés par des cosmovisions différentes, les partisans du *Capitalocène*, ou plus largement du *productivisme industriel* afin d'y inclure les régimes économiques tout aussi destructeurs de l'ex-Union soviétique (u de l'actuelle Russie, de la Chine, etc.

3 Voir Donald A. Schön, « La métaphore générative, une façon de voir la formulation de problème dans les politiques sociales », dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1992, t. 7, chap. 13, p. 311-344.

## *Éduquer au politique. Le cas des Questions socialement vives (QSV)*

appellent une « *issue* ». Une *issue* n'est pas une solution définitive ou parfaite. En algèbre, on sait qu'on a fini de traiter un problème d'algèbre quand il est résolu, et sa résolution n'ouvre pas sur d'autres problèmes. Le problème politique doit aussi être « terminé » en un sens, car il appelle une solution, mais on sait que l'*issue* trouvée entraînera forcément de nouveaux problèmes. Il faut donc écarter les simplismes : il n'y a pas de solution miracle aux problèmes politiques. On retrouve cette idée chez Hans Jonas, assez curieusement parce qu'il s'agit de traditions complètement différentes : Rittel et Webber, c'est la sociologie américaine, Hans Jonas, la philosophie continentale allemande. Hans Jonas explique donc que pour résoudre les problèmes écologiques causés par la technique, on a besoin de technique (il n'est pas technophobe). Mais il ajoute que le *solutionnisme technique* ne marchera jamais parce que les solutions techniques que l'on propose (par exemple, le « tout électrique ») engendrent toujours d'autres problèmes, dont l'*issue* entraînera à son tour de nouveaux problèmes et ainsi de suite, sans fin, dit Jonas. Il utilise la métaphore du rapiéçage car les solutions sont toujours provisoires :

Éloigner le danger est ainsi une tâche permanente, dont l'accomplissement est condamné à demeurer un ouvrage décousu et souvent même un ouvrage de rapiéçage<sup>1</sup>

Les problèmes perniciose nous obligent donc à tempérer l'optimisme de Marx (« l'humanité ne se pose que des problèmes qu'elle peut résoudre »). L'*issue* est une réponse partielle et provisoire, elle constitue un « mieux » par rapport à d'autres possibles sans que l'on n'ait jamais la certitude d'avoir choisi le meilleur.

---

1 [SC] Hans Jonas, *Une éthique pour la nature*, Arthaud Poche, 2017, cité par Michel Fabre dans « Éduquer dans l'horizon de la catastrophe. Hans Jonas et la problématique radicale du monde », *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 2021, n°2, page 13 [[Disponible en ligne](#)]. Voir aussi Michel Fabre, « Penser la responsabilité éducative en anthropocène : le questionnement de Jonas », *Le Télémaque*, 2024/2, n°66, pages 113-126 [[Disponible en ligne](#)].

## II. L'ÉTUDE DES CONTROVERSES

### 1. Ne pas se contenter de reproduire la controverse, mais l'analyser avec des outils critiques

Dans le séminaire du CREN, à l'Université de Nantes, nous travaillons avec des didacticiens de SVT, d'histoire, de philosophie, etc. Nous essayons de construire des outils pour l'étude des controverses à destination des enseignants, et qui ne soient pas seulement des procédés, des recettes, mais de vrais outils, des repères épistémologiques.

*Première idée, travailler sur des études de cas.* J'y tiens beaucoup. Car si tout le monde *est* ou *se dit* « écologiste » (comme tout le monde est « républicain »), dès que l'on annonce la construction d'un champ d'éoliennes quelque part les divergences explosent. C'est précisément l'objet d'une étude de cas, c'est-à-dire soumettre à l'analyse des cas particuliers.

*Deuxième idée, les études de cas sont des instances où le jugement (la décision) va s'exercer.* C'est inévitable, parce qu'il y a forcément des conflits de valeurs, par exemple « entre la fin du mois et la fin du monde » pour reprendre une formule à succès<sup>1</sup>. Il s'agira donc de conduire l'élève à exercer *son* jugement, de façon autonome et critique. Il y a beaucoup de travaux sur les controverses, notamment en sciences de l'éducation, mais l'originalité de notre approche consiste d'une part, dans l'analyse des éléments constitutifs d'un *problème pernicieux*, et d'autre part, dans notre objectif qui n'est pas de faire rejouer la controverse comme dans un jeu de rôle, mais de *l'étudier* en prenant une distance critique vis-à-vis de la controverse. Ainsi, avec les élèves, on se demandera toujours si les problèmes tels qu'ils sont posés dans l'espace public, sont effectivement bien posés ou s'il ne faut pas les poser autrement.

### 2. L'outil : une matrice problématique

La « matrice problématique » est un outil d'analyse pour aider les enseignants à construire le problème, au moins en partie, grâce à des repères didactiques. Nous parlons de « matrice problématique » car, comme on l'a vu, il est difficile de faire le tour (complexité) des problèmes pernicieux et impossible d'en finir avec eux, ils sont sans solution définitive ou certaine.

---

1 [SC] La formule vient du titre que de Christian Gollier a donné à sa série de [cours au Collège de France](#). Christian Gollier est directeur de l'École d'économie de Toulouse, président de l'Association européenne des économistes de l'environnement et un des anciens auteurs de rapports du GIEC.

**L'outil a trois volets :**

- l'identification des **acteurs** de la controverse, de ses enjeux et des sous problèmes posés
- l'identification des **nœuds argumentatifs** : des points d'accords et de désaccords des partenaires, ou plutôt les débatteurs
- l'analyse de la (micro-) **structure argumentative** des principales positions

Prenons l'exemple de la controverse sur le glyphosate : *faut-il interdire ou non le glyphosate ?* Il y a eu de nombreuses décisions contradictoires sur cet herbicide de Monsanto, au niveau européen comme au niveau français. Parmi les acteurs, il y a des agriculteurs, mais ils ne forment pas un groupe homogène. Certains veulent continuer à utiliser le glyphosate et d'autres, disons des agriculteurs écologistes, ne le veulent pas. Chacun a son argumentation. Il y a des considérations d'ordre sanitaire, qui impliquent des expertises d'ordre environnemental. Des experts interviennent, mais les expertises sont elles-mêmes controversées.

Si on détaille un peu :

**Premier volet : l'identification des différents acteurs.** Il y a des agriculteurs productivistes, des agriculteurs bio, des écologistes et des mouvements écologistes, des ONG, des scientifiques des experts, des industriels, des décideurs politiques, associations de malades, etc.

**Deuxième volet : où sont les nœuds du problème ?** L'un des sous-problèmes est celui du prix à payer. *On veut une agriculture performante, mais à quel prix environnemental et/ou sanitaire ?* Autre sous-problème : celui des techniques alternatives (désherbage mécanique, rotation des cultures, faux semis, paillage) : *existe-t-il des techniques alternatives au glyphosate qui permettraient de s'en passer ? Quels sont leurs coûts financiers ou la quantité de travail supplémentaire requis ?* Troisième sous-problème : celui de la toxicité : *jusqu'où va la toxicité du glyphosate ?* Chaque sous-problème est lui-même objet de controverses. Les tribunaux ont même été saisis de certaines questions, car Monsanto a en effet suffisamment d'argent pour faire traîner les choses, dissuader des opposants ou des plaignants grâce à des procès interminables.

Ces sous-problèmes sont *les nœuds* de la controverse. Par exemple, l'abandon du glyphosate entraînerait peut-être un supplément de travail pour les agriculteurs, une chute importante du niveau de leur revenu, déjà très faible pour certains, voire leur disparition. Il faudrait réviser les soutiens de l'État, réformer la PAC, etc., mais dans quel sens ? L'abandon des pesticides supposerait une réorganisation globale de la politique agricole, qui se heurte au lobbying de puissants syndicats bien connus en France. Le coût sanitaire, c'est-à-dire l'effet réel des pesticides sur la santé, est souvent difficile à évaluer mais surtout très difficile à faire reconnaître, en raison de l'action de divers lobbies (agricoles, industriels, etc.). Et même quand tel

agriculteur ou tel viticulteur a un cancer, établir la preuve *formelle* que son origine est l'utilisation du glyphosate est extrêmement compliqué.

**Troisième volet : la structure de l'argumentation.** Le principe est de présenter la thèse des agriculteurs productivistes par exemple, et de dérouler tous ses arguments ; puis de faire de même avec la thèse des agriculteurs-bio, des écologistes, des défenseurs des abeilles, etc.

Tel est l'esprit du travail mené. L'outil est fait pour aider l'enseignant à construire la situation (le cas) qui permettra l'analyse de la controverse. On l'a dit, il ne s'agit pas de faire *jouer ou rejouer* la controverse (car cela se termine le plus souvent dans le pugilat) mais de savoir comment faire *étudier* une controverse en prenant un certain recul critique.

### 3. La prise de recul critique

En ce qui me concerne, je m'appuie sur les travaux de John Dewey et plus précisément sur ses conférences données en Chine. Jusqu'à peu on ne disposait que de la traduction des notes prises en chinois par des auditeurs, mais on vient de retrouver les écrits originaux des conférences qu'il a données en Chine entre 1918 et 1921, qui nous livrent la philosophie sociale de Dewey<sup>1</sup>.

**J'en tire plusieurs règles pour construire un effet de distanciation critique.**

#### **(1) Articuler les points de vue anthropologique et sociologique**

Dewey nous dit que pour étudier une controverse, il faut d'abord commencer par reconnaître que les adversaires portent des valeurs acceptables parce que ce sont des valeurs anthropologiques.

Le problème qui se pose est précisément celui de la manière dont on peut réconcilier des revendications opposées, de façon à satisfaire autant que possible les intérêts de tous, ou du moins du plus grand nombre. Dans la mesure où elle est la méthode de l'intelligence organisée, la méthode démocratique consiste à exposer ces conflits au grand jour afin que les diverses revendications puissent être entendues et évaluées, discutées et jugées à la lumière d'intérêts plus larges que ceux des différentes parties<sup>2</sup>.

Par exemple, d'un côté la sécurité sanitaire, et de l'autre côté, « la fin de mois » (« il faut bien vivre » disent les agriculteurs), etc. Il faut donc reconnaître que chaque adversaire porte des valeurs dignes d'être reconnues, reconnaître la légitimité des positions, et donc éviter la trivialité, les simplismes qui rabattent les positions des adversaires sur des questions d'intérêts bassement pécuniaires,

---

1 J. Dewey, « Lectures in Social and Political Philosophy », *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* VII-2, 2015 [[Disponible en ligne](#)].

2 John Dewey, *Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir* (1935), trad. Nathalie Ferron, Climats/Flammarion, 2014, page 157.

## *Éduquer au politique. Le cas des Questions socialement vives (QSV)*

égoïstes, etc. Et en même temps, il ne faut pas être naïf. Les valeurs s'incarnent toujours sous la forme d'*intérêts* par des groupes sociaux, des associations, des syndicats, etc. L'analyse à faire est à la fois *axiologique* - remonter aux grandes valeurs *anthropologiques* qui nous structurent et structurent nos sociétés – et *sociologique* car, certes, tel grand syndicat agricole français explique que « les agriculteurs nourrissent la planète » mais il ne dit rien des exportations massives de soja du Brésil, de Chine ou des Etats-Unis, ni des intérêts à court terme derrière la défense de tel ou tel aspect de la politique agricole, il s'abstient de toute de remise en cause de l'agriculture intensive sur le long terme, etc.

### **(2) Articuler spécificités du problème et problématique générale**

Dewey nous dit donc que l'on ne comprend pas la question controversée si on ne l'approfondit pas *ici* et *maintenant* (la question du glyphosate, qu'est-ce que ça fait aux agriculteurs ? aux écologistes ? etc.) ; mais que l'on ne peut pas non plus comprendre la question si on ne la replace pas dans la problématique *générale* (extinction des pollinisateurs, contamination des eaux, réduction de la diversité végétale, etc.), c'est-à-dire des problèmes « qui nous tombent dessus » et dont on se serait bien passé.

### **(3) Déjouer les faux problèmes et chercher « l'ennemi vrai »**

Les vrais ennemis ne sont pas forcément ceux que l'on croit. Il faut rechercher « l'ennemi vrai » comme dit Michel Serre dans *Le Contrat naturel*. En d'autres termes, il se pourrait que la façon dont le problème est posé dans l'espace public ne permette pas de saisir le vrai problème.

## **4. L'évaluation du travail des élèves**

La matrice problématique permet de fournir des critères d'évaluation précis en fonction des caractéristiques des problèmes pernicioeux. Sans ces critères, comment échapper aux appréciations subjectives en fonction d'une normativité plus ou moins implicite liées aux idéologies du moment ?

**Au terme de la démarche, l'élève sera capable :**

- a) d'appréhender la *polysémie* de la (QSV) à travers l'élucidation de ses enjeux.
- b) de dépasser une attitude simpliste pour entrer dans la *complexité* de la QSV.
- c) d'identifier les parties prenantes, de situer et comprendre les différentes positions, de localiser les points de controverse et de divergence, c'est-à-dire d'appréhender la *conflictualité* de la QSV.
- d) d'argumenter une position personnelle dans un esprit de dialogue et de compréhension mutuelle et en examinant les conséquences de ses décisions et les problèmes subséquents qu'elles ne manqueront pas d'ouvrir (*s'engager dans une issue*)
- e) éventuellement, de reformuler le problème d'une manière critique différente de celle du débat public.

Sur les 2 derniers points.

L'objectif n'est pas qu'à la fin de la séquence l'élève tienne le discours attendu par l'enseignant, mais de le rendre capable d'un jugement *autonome* et *critique*. On **demande à l'élève de s'engager**, c'est-à-dire d'élaborer une position personnelle et argumentée sur la QSV, avec l'obligation de formuler explicitement les conséquences que sa position, sa décision entraînerait (principe de responsabilité). Quant à reformuler le problème de manière critique, c'est « quand on peut ». C'est un idéal pédagogique, on n'y arrive pas à tous les coups.

Voilà les outils que nous avons construit pour les enseignants, tout en sachant que la mise en œuvre ce n'est pas si facile. Nous travaillons avec des collègues qui les expérimentent dans leur classe - des professeurs de terminale ou en formation à l'Inspe. Ils nous alertent, bien évidemment, quand ils rencontrent des difficultés.

### III. PROJET ÉDUCATIF ET PROJET POLITIQUE, UNE QUESTION DE POSTURE

#### 1. Je reviens sur la question initiale : *éducation au politique, éducation politique ?*

En quoi ce que nous proposons est une éducation *au* politique ? Je pense que nous serons d'accord pour dire que tout projet éducatif est sous-tendu par un projet politique (au sens large). Même Kant que l'on ne peut pas soupçonner d'être le militant de quelque parti, écrit dans son *Traité de pédagogie* :

On ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur, possible ou meilleur, c'est-à-dire conforme à l'idée de l'humanité et à sa destination totale.

Emmanuel Kant, *Traité de pédagogie*, Hachette éducation, 1981, p. 40

L'idée d'un futur « possible et meilleur » correspond à l'idée d'un progrès rendu possible par l'éducation (cette idée est très compliquée chez Kant). Autrement dit, on n'éduque pas les élèves seulement pour les *adapter* à la situation présente, mais aussi et inséparablement en vue d'un idéal d'humanité et d'un idéal de société. Je crois que l'on peut admettre cela sans problème. Je ne vais pas me lancer dans une exégèse des écrits politiques de Kant mais, vous le savez, Kant définit un *idéal politico-moral* et non pas un *régime politique* particulier. Par exemple, Kant ne milite pas pour un *régime* républicain, pour une République plutôt que pour une Royauté, ou autre chose encore. Chez Kant le mot « République » ne désigne pas un *régime politique* mais une manière de gouverner caractérisée par le souci du bien commun.

## *Éduquer au politique. Le cas des Questions socialement vives (QSV)*

Il y a beaucoup d'interprétations de cet idéal kantien. J'en signale deux, celle de l'école de Jules Ferry et, ce qui m'intéresse davantage, celle de la philosophie politique de Dewey.

Ceux qui ont fondé l'école de la République sont principalement des philosophes kantien. Les Barni, Renouvier, Quinet, Ferry, traduisent l'idéal politico-moral de Kant en un *régime* politique. Si, chez nous, la République est aussi un esprit, c'est d'abord et surtout un régime politique, la « République », c'est-à-dire ni la Royauté, ni l'Empire, ni la Commune. Les kantien français ont créé *l'école de la République* pour fabriquer des républicain. D'une part pour se débarrasser de l'emprise de la religion (avec la laïcité) et d'autre part pour faire en sorte que les socialistes de la Commune n'arrivent pas au pouvoir. L'École est un projet politique, les déclarations de Jules Ferry sont très claires :

J'ai promis la neutralité religieuse ; je n'ai jamais promis la neutralité politique<sup>1</sup>.

Il est vrai que ce n'est pas une *éducation politique* au sens d'une *éducation partisane*, et d'abord parce que le républicanisme lui-même est une confluence de courants, plusieurs partis politiques (radicaux, conservateurs, etc.) s'en réclament. Chez Jules Ferry, on a la détermination d'un *régime politique*, pas d'une *éducation partisane*. Mais il faut bien cependant remarquer que cette détermination exclut certaines choses : le retour à des formes non-républicaines, comme l'Empire, la Royauté, la mainmise de l'Église, etc. Il s'agit donc d'une neutralité religieuse, d'un engagement politique non partisan, mais avec des exclusions, parce qu'il faut aussi penser à ce que l'on refuse.

La deuxième interprétation de l'idéal politico-moral de Kant est celle de John Dewey<sup>2</sup>. Pour Dewey la traduction politique de l'idéal kantien n'est pas la *République* mais la *démocratie*, et plus exactement « la démocratie radicale », la démocratie comme « forme de vie ». Dewey veut en effet une démocratisation de *la société*, pas seulement des institutions politiques ; il veut que la famille, l'usine, l'école, toutes les sphères de la société, soient des « démocraties radicales ». L'école sera elle-même le lieu d'apprentissage de la démocratie. En ce sens-là il y a bien un projet politique mais qui n'est pas partisan. Ce projet a lui aussi ses refus, ses exclusions : refus de tout ce qui serait monisme politique, absence de pluralisme ou endoctrinement. Dewey s'est opposé à ceux qui voulaient faire de l'école une sorte de rempart *idéologique* contre le capitalisme. Pour lui, un contre-conditionnement est encore un conditionnement contraire au projet d'une éducation démocratique.

---

1 Jules Ferry au *Congrès pédagogique des instituteurs*, 3 avril 1883. [SC]... ou encore : « Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique. » Jules Ferry, *Discours au Sénat*, 31 mai 1883.

2 Voir Michel Fabre, *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, Vrin, 2015.

## 2. Le rôle de l'enseignant

[SC] À ce point de la conférence, je me permets d'ajouter l'extrait ci-dessous d'un article de Michel Fabre qui lie ce qui précède à ce qui suit : un enseignant a-t-il le droit, dans une école démocratique, de défendre une conception substantielle du bien commun ? a-t-il le droit de défendre un *engagement* pour certaines valeurs morales et politiques, et d'enseigner dans le but d'*engager* ses élèves de la même façon ? Qu'en est-il alors la neutralité ? L'autonomie, la liberté de penser des élèves, sont-elles respectées ? La question de la neutralité a déjà été réglée d'une certaine manière. Michel Fabre a rappelé qu'aucun système éducatif ne prétend ni ne se veut « politiquement neutre ». Partout, l'école cherche à faire partager des valeurs. Mais, en ce cas, comment éviter le prosélytisme moral ou politique, l'endoctrinement, une *éducation politique* comme dans les régimes totalitaires ? Michel Fabre invite à distinguer deux niveaux d'engagement : le niveau substantiel (les missions éducatives assignées par l'institution scolaire, qui sont très claires en termes de valeurs) et le niveau procédural (la « posture » de l'enseignant, c'est-à-dire la traduction pédagogique de l'engagement. Extrait du texte de Michel Fabre :

Il faut sans doute penser son engagement à deux niveaux, substantiel et procédural.

Face aux problèmes flous ou pernicious, il ne serait pas pertinent d'invoquer une prétendue neutralité de l'École, qui, si elle est relativement bien définie par rapport au prosélytisme religieux ou politique, ne saurait avoir de sens sur le plan de l'éducation *au* politique. En se définissant elle-même comme École de la République, cette institution convie enseignants et éducateurs à la réflexion sur le bien commun, ne serait-ce qu'en leur demandant de relayer les politiques publiques concernant la santé, le développement durable, etc. En tant qu'hommes et que citoyens, les éducateurs ne peuvent pas ne pas se sentir eux-mêmes concernés par les questions vives qui agitent la société et qui d'ailleurs sont désormais inscrites dans le curriculum.

Cet engagement substantiel pour le bien commun peut se traduire de diverses manières dans l'enseignement. Et il faut sans doute rechercher, du point de vue procédural cette fois, quel type d'engagement convient pour cette institution particulière qu'est l'école, laquelle n'est ni un parti politique, ni une association militante et qui se donne des idéaux tels que la formation de l'esprit, le développement de l'esprit critique, etc. <sup>1</sup>

---

1 Michel Fabre, « Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école », *Revue française de pédagogie*, 210 | 2021, pages 89-99 [[Disponible en ligne](#)].

Tout cela nous renvoie à des questions de *posture* et au travail de Thomas Kelly<sup>1</sup> qui distingue (je vais vite) :

- **La neutralité exclusive** : les enseignants refusent aborder les QSV, refusent de traiter les problèmes pernicious au nom de la « neutralité »
- **La partialité exclusive** (militantisme) : l'enseignant a l'intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier sur une question controversée.
- **L'impartialité neutre** : l'enseignant doit engager les élèves dans les controverses (les QSV), mais sans donner son point de vue (il les invite les élèves à faire « le tour du problème », à délibérer et à décider).
- **L'impartialité engagée** : l'enseignant favorise l'analyse des points de vue engagés dans les controverses, il veille à la tenue intellectuelle du travail et donne son point de vue en l'indiquant comme tel, après le travail.

Cette typologie de Kelly est intéressante mais, à mon sens, pour bien la comprendre, il faut voir comment ces postures s'appliquent à chaque type d'enseignement.

| TYPES D'ENSEIGNEMENT   | POSTURE REQUISE  |
|--|--|
| Écogestes<br>( <i>Problématicité faible</i> : accent sur les solutions)  | - Partialité exclusive (habitudes sociales)<br>- <b>possibilité de réflexivité ?</b>   |
| Savoirs scientifiques ou d'expertise<br>( <i>Problématicité faible</i> ) | - Partialité exclusive<br>- <b>Neutralité de savoir ?</b>  |
| Les modèles de société<br>( <i>Problématicité élevée</i> )               | - Impartialité neutre ou impartialité ou engagée ( <b>militantisme ?</b> )<br>- Refus du climato-scepticisme, du solutionnisme technique |
| Études de cas<br>( <i>Problématicité élevée</i> )                        | - Impartialité neutre<br>- <b>Impartialité engagée ?</b><br>- Refus du climato-scepticisme, du solutionnisme technique                   |

### Les écogestes

Une enquête faite à Nantes sur les pratiques d'éducation environnementale, a montré que ce qui revient le plus, c'est le travail sur les écogestes individuels. C'est ainsi que l'engagement est compris. On est dans la *partialité exclusive*. Il s'agit de d'*inculquer* des comportements standards : conduire les élèves à trier les déchets, à faire des économies, etc. En fait, c'est du conditionnement, on façonne des comportements. Et pourquoi pas ? C'est du bon sens, ces gestes sont

<sup>1</sup> Thomas E. Kelly (1986). « Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role ». *Theory and Research in Social Education*, n° 14, p. 113-138.

nécessaires, etc. Mais on pourrait exiger un peu de réflexivité : se demander pourquoi il faut le faire, ne pas détacher l'apprentissage des bons gestes ou des bonnes pratiques, de l'interrogation sur la problématique générale de l'épuisement des ressources, de la pollution, etc. Or on a souvent l'impression qu'on en reste ici au niveau des comportements<sup>1</sup>, et que les aspects réflexifs et critiques sont délaissés.

### Les savoirs scientifiques ou d'expertise.

Leur enseignement appelle aussi une posture de *partialité exclusive*. Dans le cas d'une question *socialement* controversée sur le réchauffement climatique, l'intention de l'enseignant est de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier donné : « le réchauffement climatique est réel ». Ces savoirs sont-ils pour autant *neutres* ? Tout dépend ce qu'on entend par là. Les savoirs du GIEC sont des savoirs d'expertise, mais il n'y a pas de neutralité absolue,<sup>2</sup> même dans ces savoirs. Mais la problématique est faible en raison des contraintes propre à la méthode scientifique.

[SC] Il s'agit bien d'une controverse *sociale*, mais il n'y a pas ici de controverse *scientifique* ; il y a en effet au *consensus scientifique* sur la réalité du réchauffement, d'où la faible problématique (pas de réelle discussion de la thèse). La partialité exclusive a ici une signification particulière différente de celle du militantisme. La posture de partialité exclusive consiste seulement à exclure l'irrationalité (la négation des faits établis, etc.). Dans le même sens, et côté enseignant, Michel Fabre observe qu'un certain *relativisme axiologique* au nom de la neutralité constitue un *obstacle* :

On peut être tenté d'accentuer la dimension axiologique des problèmes au détriment de leurs aspects scientifiques et techniques. Dans ce cas, le traitement [des différentes dimensions des QSV] risque d'être négligé au profit de l'expression des opinions des élèves, sans que ces opinions soient suffisamment instruites. La difficulté proprement pédagogique de la gestion des débats en classe s'allie alors le plus souvent à une conception défailante du débat politique et, par là même, de

---

1 [SC] Dans ce même article (voir note précédente), Céline Chauvigné et Michel Fabre soulignent ce point : « La « partialité exclusive »... [peut] aller jusqu'à l'inculcation de « bonnes pratiques » [...] dans laquelle les thèmes d'étude sont transformés en injonctions politiquement correctes : apprendre à trier les déchets, à réduire sa consommation d'électricité, à se nourrir « bio », etc. [...] Le risque est ici que les aspects réflexifs et critiques soient délaissés au profit d'une sorte d'endoctrinement. » (page 22).

2 [SC] Dans la partie consacrée aux questions, Michel Fabre est revenu sur ce point. L'absence de neutralité des savoirs ne signifie pas qu'il n'y aurait pas moyen de parvenir à des vérités ou des savoirs objectifs ; aucun scientifique ne pense que le réchauffement climatique pourrait bien *n'être qu'une interprétation* et non une *réalité objective*, indépendante du fait qu'elle soit connue ou pas). Quand Michel Fabre dit que les sciences ne sont pas « neutres », il conteste l'idée d'une connaissance qu'*aucun intérêt* ne porterait. Il s'inscrit dans la filiation d'Habermas qui distingue trois types fondamentaux d'« intérêt de connaissance », « technique », « pratique » et « émancipatoire ».

## *Éduquer au politique. Le cas des Questions socialement vives (QSV)*

la démocratie, quand l'expression de points de vue et même le vote ne semblent pas exiger de débat argumenté et fondé sur une connaissance suffisante des dossiers. L'issue pédagogique ne peut être ici que le relativisme, dans l'impossibilité où l'on se trouve de trancher entre les opinions et même de les discuter vraiment.<sup>1</sup>

### **Les modèles de société**

Leur enseignement concerne particulièrement la classe de philosophie. Ici on a le choix entre deux postures. « L'impartialité neutre » : on informe les élèves, on leur fait faire le tour des problèmes et on les laisse choisir leur solution. Ou « l'impartialité engagée » consistant à conduire intentionnellement les élèves vers une position, soit la posture du *militantisme*. C'est par exemple le choix de notre collègue Irène Pereira<sup>2</sup> pour qui l'école doit former des militants.

[SC] Michel Fabre et Bernadette Fleury manifestent leur scepticisme à l'égard de certaines formes de posture militante :

[Ces enseignants] affirment clairement leur volonté de « faire passer un message », « sensibiliser », « persuader », « faire partager des valeurs ». Ils se positionnent souvent dans un registre moralisateur, voire culpabilisateur avec l'ardeur des néophytes ou celle des nouveaux convertis, de sorte que la pédagogie du développement durable prend parfois l'aspect d'un nouveau catéchisme civique dont les valeurs ne sont pas discutables. [...]. Du productivisme au développement durable, la pédagogie risque donc de ne pas changer. Le modèle productiviste avait été enseigné de la même manière et avec la même conviction à la génération précédente [...] Cette posture militante assure au formateur un certain confort, dans la mesure où, sans remettre en cause sa pédagogie, il pense qu'il suffit de professer des idées alternatives pour former l'esprit critique de ses élèves. Qu'il contribue à sécréter la culpabilisation ou l'enthousiasme, ce discours militant risque en fin de compte de laisser les élèves démunis par manque d'outils intellectuels pour saisir les contraintes et les possibles de leur espace d'action<sup>3</sup>.

Dans les deux cas, la posture implique des refus. Par exemple, le refus du climato-scepticisme parce qu'avec ce qu'on sait aujourd'hui, cette position est irrationnelle. Ou encore, le refus du solutionnisme technique et pour la même

---

1 Céline Chauvigné, Michel Fabre, « Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, 2021/2, n° 52, 2021 [[Disponible en ligne](#)].

2 [SC] Voir Irène Pereira, *Écopédagogie. Éduquer à la justice sociale et écologique*, Édition Académia, 2024, et la recension de Michel Fabre, « Irène Pereira, *Écopédagogie. Éduquer à ...* », *Recherches en éducation*, 59, 2025 [[Disponible en ligne](#)].

3 Bernadette Fleury et Michel Fabre, « La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français », *Recherches en éducation*, 2006, n° 1 [[Disponible en ligne](#)].

raison : nous savons que cela ne peut pas fonctionner quand on a en tête les caractéristiques des problèmes pernicieux<sup>1</sup>.

### Les études de cas

Notre position, celle de notre séminaire sur les QSV, est la suivante : on peut dire que **l'enseignant a fait son travail s'il a aidé les élèves à problématiser une QSV**, c'est-à-dire :

- a) lorsqu'il a permis aux élèves de décortiquer la controverse, d'en apercevoir les tenants et les aboutissants dans toute sa **complexité** ;
- b) lorsqu'il a aidé les élèves à prendre une **distance critique** avec le problème, tel qu'il est posé dans le débat public, quitte à le reformuler ;
- c) lorsqu'il a aidé les élèves à **imaginer des « issues »** à ces problèmes, lesquelles ne peuvent être que provisoires et imparfaites lorsqu'il s'agit de problèmes pernicieux ;
- d) enfin, lorsqu'il a aidé les élèves à bien **comprendre les conséquences** des *issues* qu'ils imaginent, les nouveaux problèmes que ces issues ne manqueront pas de créer.

En ce qui me concerne, j'ai une nuance. Je pense même que dans les études de cas, l'enseignant pourrait indiquer aux élèves la solution qu'il préfère, donc adopter une forme d'*impartialité engagée*, mais différente de celle du militantisme. Pourquoi ? Il ne s'agit pas ici de conduire les élèves à un point de vue déterminé, de les influencer, mais d'indiquer sa position à la fin de leur travail par déontologie, par transparence : c'est-à-dire pour indiquer aux élèves que tout le dispositif (ressources, méthodes, questionnements) n'est *pas neutre*, que l'enseignant l'a monté à partir de ses idées et de ses positions. Dire aux élèves « je vous donne ma position » pour ne pas être dans une logique d'influence subreptice, pour rendre possible leur distance critique vis-à-vis du cours et de l'enseignant lui-même.

Michel Fabre

---

1 [SC] Le « solutionnisme technique » ou « technosolutionnisme » repose sur la croyance que les problèmes humains complexes (sociaux, environnementaux, économiques, politiques, etc.) sont réductibles à des défis techniques pouvant être résolus par des solutions technologiques. Par exemple, croire que pour réduire les émissions de gaz à effet de serre, le passage à la voiture électrique est une solution, alors que sa fabrication engendre un extractivisme minier qui accélère la dégradation de l'environnement de territoires spécifiques, une aggravation de la pollution des sites de production et l'exploitation du travail humain ; et, si on prend le cycle de vie total de la voiture, une aggravation potentielle du réchauffement climatique lui-même. Voir la thèse doctorale de Mickaël Normand, *Enquête philosophique sur le concept de délégation aux dispositifs numériques*, sept. 2025, page 99 [[Disponible en ligne](#)].

## Questions-réponses

Après la conférence, les questions collectées ont été soumises à Michel Fabre. Ces échanges ont aussi été relus par Michel Fabre et sont publiés avec son accord.

### Question 1. Sur les *problèmes pernicieux*.

Avez-vous des exemples de problèmes pernicieux qui pourraient être étudiés en classe sous forme d'études de cas en dehors du domaine de l'écologie ?

Je ne sais pas s'il est vraiment possible de trouver des problèmes pernicieux en dehors des Questions Socialement Vives (QSV) ou de l'écologie. Toutefois, j'avais travaillé sur l'épisode de la Covid comme exemple de problème pernicieux. Tous les critères étaient réunis : le problème était *polysémique*, on pouvait le prendre d'un point de vue sanitaire, économique, politique ; il était *conflictuel* (faut-il ou non confiner ? faut-il vacciner en masse ?) ; il était aussi intéressant parce que l'on voyait la médecine se faire « sous nos yeux » pour ainsi dire, et toutes les sciences humaines intervenir pour donner leur avis, sans compter les avatars et les polémiques ; le problème était à la fois *local* et *global* (personne n'y échappait, surtout pour les solutions) ; sa *temporalité* était *critique* (« agir au bon moment, ni trop tôt ni trop tard, en tenant compte des seuils critiques possibles d'ordre sanitaire, économique, social, ou d'acceptabilité politique »<sup>1</sup>). Enfin, même si aujourd'hui nous sommes à peu près débarrassés de certains aspects du problème, en particulier l'aspect sanitaire sous sa forme la plus aiguë, on voit bien que le problème n'est pas réglé : on peut toujours attraper le COVID, être très malade, le problème *ne finit pas*. Si l'épidémie semble se transformer en épidémie saisonnière relativement maîtrisée, nous en payons encore les conséquences financières et politiques. C'est vraiment un problème pernicieux.

Il pourrait être intéressant d'étudier cet exemple en classe de philosophie pour réfléchir à la nature de la science, pour comprendre comment, d'un côté, la science s'inscrit totalement *dans* la société (qu'elle est ainsi soumise à toutes les péripéties sociales, politiques, y compris la malhonnêteté de certains scientifiques) ; et en même temps, comprendre comment les procédures scientifiques font qu'au bout d'un certain temps, les erreurs les plus grossières tombent et qu'un consensus se dégage. La Covid permettait de suivre, au jour le jour, comment la science se faisait, d'accéder à une forme de l'activité scientifique (la concurrence des labos, la rivalité des chercheurs, etc.) ordinairement cachée dans les laboratoires ou confinée aux cercles académiques.

---

<sup>1</sup> Michel Fabre, « Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 210, 2021 [[Disponible en ligne](#)]

## Question 2. La notion de *Question Socialement Vive*.

*Est-ce qu'une QSV ne devrait être une question qui « agite » aussi les élèves eux-mêmes, contrairement à une question comme celle de l'emploi du glyphosate dans l'agriculture, qui n'est pas vraiment une question « vive » ou de premier intérêt pour eux ?*

Il y a des QSV qui concernent plus vivement les élèves, par exemple les questions autour de la laïcité. Notre équipe s'est centrée sur les problèmes écologiques parce qu'on a pu réaliser des études de terrain. La question du glyphosate a donné lieu à des travaux dans les classes, c'est pour cela que je me suis autorisé à vous en parler. Parce que là, avec les retours, je vois à peu près ce qu'il est possible de faire, jusqu'où on peut aller.

Pour revenir sur la catégorie des *problèmes pernicioeux*, elle fait aussi question : peut-on l'étendre à tous les problèmes politiques ? Je ne crois pas, et parce qu'à trop étendre, elle perdrait en sens, comme vous le savez, plus une notion gagne *en extension*, plus elle perd *en compréhension*. Personnellement, je restreins cette catégorie à des problèmes socio-politiques particuliers, les problèmes écologiques et quelques autres, pas plus.

## Question 3. Sur la *neutralité du savoir*.

*Ne faut-il pas distinguer la neutralité épistémique concernant la description de la réalité, de la neutralité politique concernant les prescriptions, les mesures qu'il conviendrait ou non d'adopter ?*

Quand j'ai dit que les savoirs ne sont pas neutres, je pensais à Habermas. Dans les travaux du GIEC, il y a un intérêt pour la connaissance qui n'est pas purement théorique. Habermas dit que « les sciences empirico-analytiques procèdent d'un intérêt de connaissance qui est d'ordre *technique* »<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas de chercher la connaissance *seulement* pour la connaissance (illusion positiviste), mais pour nous tirer d'affaire, pour éviter le pire. Il ne s'agit pas non plus d'un « intérêt émancipatoire », mais bien d'un « intérêt pratique », pour orienter l'action, ici en ce qui concerne la survie ou une promesse de vie meilleure<sup>2</sup>. C'est en sens-là

---

<sup>1</sup> [SC] Voir Jürgen Habermas, *La technique et la science comme idéologie* », Denoël, coll. Médiations, 1978, pages 145-147. Habermas souligne que le savoir procuré par les sciences de la nature est un « savoir prévisionnel » dont le sens réside dans son « utilisabilité technique ». Appliqué aux travaux du GIEC cela signifie qu'ils permettent de savoir ce qu'il faut faire pour agir contre le réchauffement climatique (en priorité, réduire les émissions de CO2).

<sup>2</sup> [SC] Dans *La technique et la science comme idéologie* (1<sup>ère</sup> trad. fr. 1973) et *Connaissance et intérêt* (1<sup>ère</sup> trad. fr. 1976), Habermas entend montrer que toute science est mue par un « intérêt de connaissance » spécifique, et donc *intéressée*. Les sciences de la nature (« empirico-analytique ») seraient mues par un intérêt « instrumental » ou « technique », les sciences « historico-herméneutiques » (histoire, critique littéraire, droit) par un « intérêt pratique », la compréhension ou intercompréhension (pour guider

que je dis qu'il n'y a pas de neutralité *absolue*. Le savoir théorique n'est jamais complètement désintéressé, tout simplement parce que nous sommes impliqués (embarqués dirait Pascal), il faut intervenir, ne pas laisser faire les choses ; et c'est ensuite qu'il y a des options à discuter : croissance, décroissance, changement des modes de vie, etc. Le savoir n'est pas neutre au sens « positiviste » du terme, c'est-à-dire au sens où les sciences seraient complètement « désintéressées ». Toutes les sciences sont portées par un « intérêt de connaissance » ; ce qui n'empêche nullement d'arriver à des consensus scientifiques d'un point de vue théorique. C'est pour cette raison que les enseignants ont le droit de *refuser* la prise en compte d'un point de vue climato-scepticisme, car il contredit d'emblée l'ensemble des données issues des sciences et de l'expertise<sup>1</sup>.

#### **Question 4. La question des faux problèmes.**

*Peut-on formuler des critères de ce qui serait un faux problème, ou donner une définition ?*

C'est une question redoutable : de quel droit, en effet, peut-on déclarer « ceci est un faux problème » ? Je prendrais l'exemple de la question des retraites. Pour moi, c'est le type même du problème pernicieux. Les chercheurs du *Conservatoire national des arts et métiers* (CNAM) étudient depuis 30 ou 40 ans la souffrance au travail. Ils ne cessent de dire qu'il faut revoir la manière d'organiser le travail dans nos sociétés, que ce n'est pas normal qu'il y ait autant de burn-out, etc. On peut alors se demander si le *vrai* problème est celui de la retraite (à quel âge puis-je arrêter de travailler ?) ou celui du travail lui-même. Quand on entend des personnes dire « avec la réforme, on va en prendre pour *deux ans fermes* », il faudrait quand même s'interroger sur cette représentation et le vécu du travail qui sous-tend une telle représentation. Autrefois une telle affirmation reposait sur des critères de pénibilité facilement compréhensibles et par tous. Mais si on en arrive là aujourd'hui pour le travail *en général*, il faut se demander si le *vrai* problème n'est pas plutôt celui des conditions du travail, de son organisation, etc. N'est-ce pas plutôt là qu'est *l'ennemi vrai* comme dit Michel Serres ? Ne faudrait-il pas, à tout le moins, *reformuler* le problème de la retraite, en y mettant au centre la question de l'organisation et des conditions du travail ?

---

l'action), enfin les « sciences praxéologiques » (l'économie, la sociologie, les sciences politiques, la psychanalyse, la philosophie) par un « intérêt émancipatoire ». Au-delà de la terminologie et d'une typologie abandonnée ultérieurement, ce que critique Habermas est l'idée « positiviste », celle d'un savoir théorique « pur » ou « désintéressé ». En d'autres termes, chez Fabre suivant Habermas, il n'y a pas de remise en cause de l'objectivité des résultats scientifiques, ni de la notion de vérité, comme chez Rorty.

<sup>1</sup> [SC] Tous les points de vue ne sont donc pas considérés comme étant de même valeur. On ne discutera pas plus du climato-scepticisme que du platement, ils feront seulement l'objet d'une réfutation s'ils surgissent en cours.

Autre exemple, la controverse sur les mégabassines, « pour ou contre ? ». Est-ce que le *vrai* problème est de savoir s'il faut construire des réservoirs d'eau ou continuer à pomper l'eau dans les nappes phréatiques, *ou bien* de savoir s'il ne faut pas envisager la production agricole autrement ? Et si je dis cela [à des élèves par exemple], ce n'est pas parce que je suis le professeur, mais parce que je lis des travaux critiques sur l'agriculture qui montrent qu'on ne peut continuer comme ça, qu'on ne peut continuer certains types de culture, parce que l'on aura beau y mettre toute l'eau qu'on voudra, la ressource s'épuisera. Et donc qu'il faut changer d'orientation. Quand je dis en classe « c'est un faux problème », c'est en référence à des savoirs *scientifiques* et *critiques* sur l'agriculture (hydrologie, agronomie, sociologie, etc.)<sup>1</sup>. Je peux apporter des documents, des textes, des interviews, pour aider les élèves à se demander s'il ne faut pas chercher *derrière* ce problème-là quel est *l'ennemi vrai*.

Après, on pourra toujours dire qu'il y a une part d'arbitraire dans la question des faux problèmes. Mais Gilles Deleuze dit quelque part que la véritable liberté de pensée, c'est lorsque, dans une réunion publique, un doigt se lève au fond de la salle et que la personne dit « non, ce n'est pas le vrai problème », c'est-à-dire qu'elle conteste non pas telle ou telle solution, mais bien la manière même dont le problème est construit. C'est un peu mon utopie deleuzienne : qu'un élève dise « ce n'est peut-être pas le vrai problème, il faut poser les choses autrement ». Je sais que c'est très compliqué, je sais qu'on n'y arrivera pas toujours, que c'est un idéal, mais il faut bien se donner des idéaux, et ici ce serait d'arriver à ce résultat.

[SC : Pour Deleuze, un faux problème est un problème où des réponses sont déjà données, s'imposent d'elles-mêmes, sans qu'il n'y ait rien à penser. Les possibles sont par avance est prédéfinis : pour ou contre la liberté d'expression ? les mégabassines ? l'immigration ? etc. Pour Deleuze, la liberté de penser ne réside pas seulement dans la possibilité d'avoir son opinion, telle thèse ou telle solution, mais de s'autoriser à dire qu'un problème est mal posé, mal construit ou qu'il s'agit même d'un faux problème ; c'est-à-dire la liberté de définir ou de redéfinir quel est le véritable problème, et non pas d'accepter de résoudre les problèmes dans des termes posés par d'autres.

---

<sup>1</sup> [SC] Point important à souligner face à l'objection récurrente des élèves « mais ça c'est votre opinion, c'est vous qui le dites ». L'enseignant peut expliquer aux élèves pourquoi ce n'est pas « son opinion » qui, *a priori*, n'intéresse pas grand monde (les élèves n'allant à l'école pour apprendre les opinions de leurs professeurs mais des savoirs). L'enseignant peut présenter les travaux, enquêtes ou documents sur lesquels il s'appuie. Et ces savoirs peuvent eux-mêmes être soumis à la critique. Mais toutes les critiques ne sont pas recevables (par exemple la critique d'opinion), il faudra objecter des faits, d'autres savoirs, etc. ; il est intéressant d'inviter les élèves à enquêter eux-mêmes, par exemple en se faisant aider par les collègues du Centre de Documentation et d'Information.

Voir Michel Fabre, « La liberté de questionner. Émancipation et problématisation » dans *Penser l'éducation* n° 36, 2015, pages 9-25 ; et Michel Fabre *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, 2011, PUF]

### **Question 5. Questions de pédagogie.**

*Pouvez-vous décrire concrètement le dispositif réalisé en classe ? Est-il possible de d'adapter cette approche à d'autres questions vives comme celle du racisme, de la politique migratoire, etc., ?*

Sur le **dispositif**, je peux préciser quelques points. Notre collègue de SVT, Francis Rouquet<sup>1</sup> a travaillé sur la question « faut-il ou non interdire le glyphosate ? ».

**Première étape.** Il commence par demander aux élèves de chercher sur Internet qui sont les acteurs de la controverse. C'est déjà un point d'interrogation car la démarche a ses intérêts mais aussi ses défauts, on ne maîtrise pas du tout ce que les élèves trouveront.

**Deuxième étape.** À partir des recherches des élèves, les matrices problématiques sont construites. Ici une question demeure : faut-il laisser les élèves chercher tout seuls ou faut-il leur apporter des textes choisis (avec dans les deux cas des inconvénients et des avantages) ?

**Troisième étape.** Les élèves passent à la discussion collective en se fondant sur les différentes matrices problématiques, les arguments échangés, etc. On ne fait donc pas la discussion au départ. La discussion collective ne vient qu'après que les élèves soient informés. Si on commence par discuter, c'est la foire, on se dispute, cela ne va pas. Donc, on s'informe d'abord, on fait le tour de la question. Et après le travail se fait en petits groupes et la position élaborée est celle de chaque groupe. Les élèves d'un même groupe doivent se mettre d'accord, et c'est intéressant parce qu'ils peuvent discuter, car ils ne sont pas tous d'accord au départ.

**Quatrième étape.** Écriture par chaque groupe d'une lettre de synthèse à la députée ou au député de la circonscription.

Dans notre dernier livre sur l'éco-citoyenneté<sup>2</sup>, j'ai analysé tous les textes produits selon les critères suivants : Les caractéristiques des problèmes pernicious sont-ils présentés dans la lettre ? Y a-t-il une analyse de ces problèmes ? Est-ce que l'argumentation intègre des objections, des réfutations ?

---

<sup>1</sup> Voir Francis Rouquet, « Enseignement scientifique et éducation à la citoyenneté dans le système éducatif français : faut-il autoriser ou interdire le glyphosate ? », *Didactique*, 2025, 6(1), pages, 115-144. [[Disponible en ligne](#)]

<sup>2</sup> Céline Chauvigné et Michel Fabre, *Vous avez dit éco-citoyenneté ? Repères pour une éducation au politique*, Éditions Le Bord de l'eau, 2025.

Sur les 15 lettres, une bonne dizaine étaient *pour* l'interdiction du glyphosate, 5 *contre*. Ce qui nous a conduit à nous demander quelle doit-être ce cas la posture de l'enseignant. Nous en sommes arrivés à la conclusion qu'il faut évaluer les lettres comme un enseignant de philosophie évalue une dissertation en philosophie : il ne se demande pas si la thèse soutenue par l'élève lui plaît ou est semblable à celle qu'il aurait soutenue, mais si l'élève a construit son argumentation : l'élève a-t-il argumenté ? pensé aux objections ? réfuté les objections ? Ici, quelle que soit la position, on regardera si l'élève a aussi pensé aux conséquences : est-ce que le groupe qui soutient l'interdiction du glyphosate a réfléchi aux conséquences pour certains agriculteurs ? comment, éventuellement, faudrait-il les aider à faire autrement afin qu'ils ne perdent pas le rendement - parce que s'il n'y a plus d'agriculteurs, c'est aussi un problème.

La démarche repose sur une éthique de la responsabilité. L'étude de cas est le bon lieu pour la travailler. Car les convictions, les déclarations de principes, ce n'est pas suffisant. On est tous « écolos », d'accord mais dans ce cas-*là*, que fait-on ? Parce qu'étant donné que des valeurs et des intérêts opposés sont en jeu, quelle que soit l'issue prévue, il y aura toujours des problèmes, et il faut les considérer si on est responsable.

### **Question 6. Sur le rapport à l'étude des controverses chez Bruno Latour.**

*Est-ce qu'entre votre approche des controverses et celle de Latour, il y a eu discussion, confrontation ?*

Je ne sais pas trop comment me situer par rapport à Bruno Latour. C'est l'un des premiers à avoir étudié les controverses en allant chercher dans ce réservoir à controverses qu'est l'École des Mines. On y trouve beaucoup de documents, des données, sur à peu près toutes les controverses, et Bruno Latour travaille avec des élèves ingénieurs. Je dirais nous faisons une analyse en termes de *problèmes pernicieux*, ce que Latour ne fait pas. Selon les matrices, des similitudes peuvent apparaître, mais je ne suis pas au point sur nos différences. En revanche, il y a beaucoup de travaux en sciences de l'éducation sur l'analyse des controverses. Notre originalité serait dans le refus des approches par jeux de rôle, la recherche d'une distanciation critique pouvant aller jusqu'à un refus de la manière dont le problème est posé, et l'utilisation de la catégorie des problèmes pernicieux

### **Question 7. Sur le risque de présenter à égalité des positions inacceptables.**

*L'étude des controverses ne risque-t-elle de mettre au même niveau des positions axiologiquement différentes et de légitimer ainsi des positions inacceptables ? N'y a-t-il pas un danger à présenter tous les acteurs d'une controverse comme porteurs de valeurs respectables ?*

## *Éduquer au politique. Le cas des Questions socialement vives (QSV)*

Quand on s'attaque à des problèmes pernicious, le risque serait d'arriver à une position comme « chacun dans le fond a un peu raison ». Or ce n'est certainement pas ce que l'on veut faire. Comment éviter le relativisme sachant que dans une société démocratique il y a toujours des positions différentes et que l'on ne peut pas les ignorer, sauf à sortir de la démocratie en décidant qui a le droit de débattre et qui n'a pas le droit ? Pour moi, je l'ai dit, cela se situe à *ce qu'on refuse*. Dans un débat, on est tenue à la rationalité. Par exemple, il n'y aura pas de place pour la négation de la réalité du changement climatique. On ne peut pas se cacher, les données sont là, il n'y a pas d'esquive, on est embarqué, le changement climatique est là, les ressources s'épuisent, il *faut* faire quelque chose. On refuse la position climato-sceptique. Cela qui ne veut pas dire qu'on ne la laissera pas s'exprimer, mais que l'on la réfutera, on n'en discutera pas comme d'un point de vue légitime.

[SC] Les formateurs, avec lesquels travaillent Céline Chauvigné et Michel Fabre, sont confrontés à cette difficulté. En formation disent-ils « *certaines étudiants [...] refusent d'aborder certains points de vue* » :

Sur la carte des controverses du glyphosate, il y en a quand même qui s'insurgent en disant qu'on ne peut pas écrire ça et qu'on ne peut pas enseigner ça, c'est-à-dire qu'il y a écrit que, selon Monsanto, le glyphosate, les conséquences sanitaires ne sont pas prouvées. Il y a quand même des réactions d'étudiants qui sont assez émotionnelles en disant, mais c'est pas possible ?, on peut pas, on peut pas mettre ça... au travail avec les élèves ... quand ils comprennent qu'effectivement juste à côté il y a les ONG qui disent tout à fait l'inverse (...). Ce refus d'aborder des contre-vérités qui structurent certains discours montre la richesse des interactions et l'ouverture vers d'autres opinions témoigne d'un véritable processus démocratique basé sur des conflits et argumentations pour faire valoir des points de vue même si cette démarche n'est pas toujours évidente pour les étudiants<sup>1</sup>.

### **Question 8. Sur l'éducation d'une école en contexte néo-libéral.**

*Comment éduquer en vue d'un état futur possiblement meilleur dans un cadre institutionnel qui n'est pas neutre politiquement, mais inscrit dans un contexte fortement néo-libéral, peu sensible par exemple à l'écologie ?*

---

<sup>1</sup> Céline Chauvigné et Michel Fabre, « Les questions socialement vives, quel dispositif dans la formation des enseignants et conseillers principaux d'éducation au temps de l'Anthropocène ? Le cas de la matrice problématique », *Éducation et socialisation*, 2025, n° 76 [[Disponible en ligne](#)]

Je sais bien que l'école est ce qu'elle est. Mais on peut toujours jouer sur les contradictions de l'école. Certes, c'est une école néo-libérale. Mais si on lit les textes officiels, c'est merveilleux ! Il faut être « écolo », c'est dans les tous les programmes. On a évoqué le « patriotisme constitutionnel » (Habermas) ; eh bien justement, la *Charte de l'environnement* est dans la *Constitution* ! Certes, la société ne fait pas tout ce qu'il faudrait ; certes, les politiques sont occupés à d'autres choses apparemment plus urgentes à leurs yeux que le changement climatique ; mais faisons preuve de « patriotisme constitutionnel », et quand je regarde la *Constitution*, j'y vois l'égalité, la fraternité, la liberté, et la *Charte de l'environnement*. Les programmes indiquent clairement que ces questions doivent être traitées, donc... allons-y ! même si cela contredit par ailleurs, d'autres aspects de l'école. Il faut jouer des contradictions de l'institution. Comme disaient les marxistes autrefois : « *la lutte des classes pénètre l'institution* » [rires].

---

## Bibliographie

Michel Fabre, *L'éducation au politique. Les problèmes pernicioeux*, ISTE Éditions, 2022 [à commander sur le site de l'éditeur, 12€ en ebook, et 69€ au format papier]

Céline Chauvigné et Michel Fabre, *Vous avez dit écocitoyenneté ? Repères pour une éducation au politique*, Éditions Le Bord de l'eau, 2025.

Michel Fabre, *Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas*, Éditions Raison et Passions, 2021 (à commander sur le site de l'éditeur).

## John Rawls, critique de Bolloré ? *Correction du texte de baccalauréat à partir de l'actualité politique*

**Sylvain Theulle**

John Rawls, *Théorie de la justice*, 1971.

Tous les citoyens devraient avoir les moyens d'être informés des questions politiques. Ils devraient pouvoir juger de la façon dont les projets affectent leur bien-être et quels sont les programmes politiques qui favorisent leur conception du bien public. De plus, ils devraient avoir une juste possibilité de proposer des solutions nouvelles dans le débat politique. Les libertés qui sont protégées par le principe de la participation perdent une bonne partie de leur valeur quand ceux qui possèdent de plus grands moyens privés ont le droit d'utiliser leurs avantages pour contrôler le cours du débat public. Car, finalement, ces inégalités rendront les plus favorisés capables d'exercer une plus grande influence sur le développement de la législation. Au bout d'un certain temps, ils risquent d'acquérir un poids prépondérant dans le règlement des problèmes sociaux, du moins en ce qui concerne les questions sur lesquelles ils sont habituellement d'accord, c'est-à-dire celles qui renforcent leur position privilégiée.

Il faut alors prendre des mesures de compensation pour préserver la juste valeur des libertés politiques égales pour tous. On peut pour cela utiliser divers moyens. Par exemple, dans une société qui autorise la propriété privée des moyens de production, on doit maintenir une large répartition de la propriété et de la richesse, et les subventions gouvernementales doivent être régulièrement distribuées pour développer les moyens d'un débat public libre.

### **Présentation de l'atelier**

Cet atelier proposé aux Journées d'études de novembre 2025 consacrées à la neutralité visait à discuter collectivement des limites de ce qui peut être dit en classe et de ce qui devrait rester une simple opinion personnelle du professeur, qu'il ne dispose pas d'une légitimité particulière à exposer aux élèves. La question est d'autant plus importante que nombre de thèmes abordés en cours de philosophie tronc commun, mais aussi en éducation morale et civique (EMC),

portent sur la politique et sur la démocratie, et qu'il paraît inévitable et peut-être même souhaitable d'introduire ponctuellement des questions d'actualité, et des questions dites « socialement vives », c'est-à-dire des questions controversées, pour lesquelles il n'y a pas de réponse objectivement établie et où des désaccords profonds existent entre différents groupes de la société.

Je précise que cet atelier a été conçu en amont de sa mise en œuvre en classe, il ne s'agit donc pas d'une restitution d'une pratique assortie d'un bilan, mais plutôt d'un point dans la préparation d'un cours, et des hésitations qui ont accompagné son élaboration. J'ai finalement choisi de réaliser ce cours en EMC sur une période d'un trimestre en alternant des exposés et des moments de discussion collective en classe. A raison d'une séance par quinzaine, cela représente 6 heures, ce qui est peu, c'est pourquoi je demande en général aux élèves de commencer les travaux à la maison, et de restituer leur travail en exposé.

J'ai également retenu un titre plus neutre, moins provocateur et plus représentatif de l'objectif final du cours : débattre du pouvoir de l'argent en démocratie. En effet, il ne s'agissait plus seulement d'expliquer le texte de Rawls, mais d'organiser une discussion dont le texte de Rawls n'est qu'un document parmi d'autres au sein d'un corpus. Autant, pour des professeurs de philosophie, le nom de « Bolloré » fonctionne comme une synecdoque pour désigner les milliardaires dans leur ensemble, autant, pour les élèves, le message aurait paru moins intelligible et inutilement clivant : je ne souhaite en aucun cas stigmatiser ou mettre en cause la personne de Vincent Bolloré, ni aucun autre milliardaire en tant que personne, et mon propos s'inscrit uniquement dans une réflexion d'ordre général sur le pouvoir de l'argent en démocratie.

Le recueil de [textes et documents](#) est librement téléchargeable sur le site de l'ACIREPh.

## **I. Enjeu et ambition de l'atelier : comment discuter en classe des questions d'actualité ?**

En matière de neutralité, on pourrait être tenté d'adopter une position dite de « partialité exclusive »<sup>1</sup>, qui consisterait à exclure l'ensemble des questions socialement vives, au motif qu'elles ne pourraient pas faire l'objet d'un traitement purement philosophique et objectif. Cependant, une telle position est insuffisante dès lors que ce sont les textes philosophiques eux-mêmes qui soulèvent ces questions. C'est précisément le cas du texte de Rawls, extrait de la

---

<sup>1</sup> Thomas Kelly (1986). « Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role ». *Theory & research in social education*, 14(2), 113-138.

*John Rawls, critique de Bolloré ? Correction d'un texte de baccalauréat...*

*Théorie de la justice*, et proposé à l'épreuve du baccalauréat général, en 2025. En effet, ce texte porte sur les médias, et le pouvoir que les plus riches peuvent avoir sur eux, en utilisant leur argent personnel pour donner plus de poids à leurs idées personnelles, ce qui remet en cause l'égalité démocratique entre les citoyens.

Or, il est difficile, pour un lecteur français en 2025, de ne pas penser, d'une part, aux questions récurrentes depuis plusieurs années sur la concentration des médias, et d'autre part, de façon plus conjoncturelle, à la controverse autour de l'émission de Cyril Hanouna *Touche pas à mon poste* (TPMP), diffusé sur la chaîne C8, qui a d'ailleurs cessé d'émettre en mars 2025. Cette émission de divertissement (*talk-show*) est devenue célèbre principalement pour ses dérapages et ses propos outranciers. Recevant des célébrités, des politiques, souvent incités par le contexte à tenir des propos polémiques, l'émission a fait l'objet de reprises et de sanctions répétées par l'ARCOM, qui est en charge de la régulation des médias. C'est sans doute la répétition des sanctions qui a conduit le dirigeant de la chaîne, Vincent Bolloré, à faire cesser sa diffusion.

La chaîne C8 appartenait, comme l'ensemble des chaînes du groupe Canal, à Vivendi, dont le dirigeant Vincent Bolloré est milliardaire et contrôle une vaste multinationale aux activités très diversifiées, et tire dorénavant une part importante de ses revenus des secteurs de la culture et des médias. Or, V. Bolloré n'a jamais caché ses orientations politiques marquées à droite, même s'il n'a jamais soutenu publiquement de parti ni de candidat à des élections. Il semble ainsi en mesure, au regard de ses moyens financiers, d'interférer de manière significative dans la vie politique en infléchissant l'opinion publique dans le sens de ses idées personnelles. Et c'est pourquoi TPMP a cristallisé l'attention : elle a pu apparaître comme un cheval de Troie des idées de droite voire d'extrême droite dans l'opinion publique. C'est précisément ce dont le texte de Rawls s'inquiète : des milliardaires qui disposent des moyens économiques et industriels pour diffuser leurs idées et remporter les élections, faussant le jeu démocratique, lequel devrait reposer sur le principe « un homme, une voix ».

L'enjeu de l'atelier était donc le suivant : comment discuter un texte comme celui de Rawls en adoptant la bonne distance à l'égard d'une telle actualité ? Les deux positions extrêmes sont les suivantes : d'un côté se limiter à une lecture purement interne du texte, en ne faisant référence qu'à d'autres éléments de la *Théorie de la justice* pour faire comprendre tel ou tel passage ; d'un autre côté, tirer prétexte du texte pour discuter ces questions d'actualité, entrer dans le détail du contenu de TPMP, des stratégies de V. Bolloré pour étendre sa domination médiatique, et des effets sur l'électorat de sa stratégie. Il me semble que ces deux positions extrêmes doivent être écartées, mais sans les renvoyer dos à dos, car l'une me semble nettement plus défendable que l'autre. La seconde

me paraît intellectuellement et moralement inacceptable : elle tend à transformer le cours de philosophie en un exercice de journalisme d'investigation politique, et elle lui ôte presque tout intérêt proprement philosophique. Cette approche ne permet plus de garantir la neutralité minimale qu'on peut attendre d'un professeur face à des élèves. Un journaliste pourrait se permettre d'écrire une enquête engagée en raison de la concurrence entre les journalistes sur le « libre marché des idées », concurrence qui lui ferait perdre sa réputation et sa crédibilité s'il publie des propos discutables ou peu informés. Mais face à des élèves, il n'y a aucun libre marché des idées, et ceux-ci sont contraints de faire confiance à leur professeur. On ne peut attendre d'eux qu'ils corrigent d'eux-mêmes les excès ou les inexactitudes de leur professeur.

La première position, elle, est tout à fait défendable en soi, elle présente un intérêt cognitif réel, et dans certains contextes académiques, elle serait sans doute requise, par exemple dans un cours universitaire sur la philosophie de Rawls. Cependant, dans le cadre de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire, qui vise avant tout à donner des connaissances générales à un futur citoyen informé et non à former des spécialistes de philosophie politique, il serait regrettable de ne pas montrer aux élèves que les théories philosophiques ont des applications, et que des théories normatives comme celles de Rawls, malgré leur très grande généralité, ont quand même des implications politiques concrètes dans notre société.

Montrer cela suppose précisément que le professeur, avec la plus grande prudence, établisse des liens avec les questions débattues par ses propres concitoyens. La question de la neutralité se posera à nouveau, puisque le professeur devra agir avec assez de prudence pour ne pas fausser la discussion en l'orientant en faveur de ses sympathies personnelles. Il me semble toutefois que cela n'a rien d'impossible. Les deux formes d'impartialité consistant à présenter les différents points de vue en présence, l'impartialité engagée et l'impartialité neutre, limitent l'ampleur du défi : le fait de devoir présenter diverses opinions, de façon aussi bienveillante que possible, rend plus difficile le fait de défendre sa position en ridiculisant celle des autres. Il paraît sans doute vain de chercher à définir des règles fixes et entièrement déterminées sur ce qui peut être fait ou non ; il s'agit plutôt d'apprécier au cas par cas, de s'adapter aux circonstances, et à la familiarité que l'on a avec certains sujets. Mais l'absence de règle simple ne doit pas être un prétexte pour battre en retraite trop vite, ou à l'inverse tomber avec complaisance dans le militantisme.

Ainsi, comme mon titre le suggère, il s'agit bien de mobiliser Rawls pour proposer un regard sur l'affaire TPMP-Bolloré, mais certainement pas de recourir à une caution philosophique prestigieuse pour défendre une position prédéfinie et qui pourrait être formulée indépendamment de Rawls. Il s'agit de se servir de

cette affaire comme d'un support cognitif en vue d'approfondir sa compréhension de la pensée de Rawls, et, dans un second temps, examiner si ce travail philosophique sur la théorie de Rawls permet de se forger une opinion plus réfléchie sur l'affaire TPMP. De même, le travail sur le dossier en EMC doit permettre de forger des positions plus nuancées et informées que ce que nous aurions pensé spontanément. Un cours de philosophie portant sur un sujet controversé demeure avant tout un cours : il s'agit d'acquérir de nouvelles connaissances ou savoir-faire, et non de répéter des opinions préexistantes. Et il me semble que cela peut être fait.

En somme, le cours de philosophie qui intègre des éléments du contexte social et politique devrait s'assurer qu'il satisfait à deux conditions : premièrement qu'il ait un véritable intérêt cognitif ou philosophique, et deuxièmement que son auteur puisse estimer qu'il exemplifie les vertus élémentaires de l'enseignement : bonne foi, prudence, véracité, charité interprétative, entre autres. Je ne prétends pas ici faire une théorie complète des vertus intellectuelles, ni même une liste exhaustive. Mais il me semble qu'un aperçu suffit pour comprendre comment transcrire la compétence « agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable » dans le cadre d'un cours de philosophie. On peut identifier plusieurs indices attestant que le cours satisfait à ces exigences : que les principales théories philosophiques soient discutées et approfondies, qu'on puisse soulever plus facilement des objections ou arguments à leur sujet, que certaines positions philosophiques implicites dans les prises de position de responsables politiques, de journalistes, ou de personnalités publiques, puissent apparaître et être discutées comme telles. Cela signifie que le débat en classe doit aller significativement plus loin que dans les médias grand public. Et ce n'est pas évident, car cela implique d'aller plus loin avec des élèves de dix-sept ans qu'avec la majorité des adultes du pays, y compris des adultes dont c'est le métier que d'organiser le débat public. Mais l'exigence n'est pas excessive : je ne doute pas que la majorité de la population adulte ait oublié ce qu'elle a appris en cours de mathématiques ou en cours d'histoire en terminale ; et il est prévisible qu'elle ne soit plus vraiment capable d'atteindre le niveau de précision philosophique d'un cours de philosophie en terminale. Cela ne fait que renforcer l'utilité et la légitimité de notre enseignement.

## **II. La méconnaissance, plus dangereuse que la partialité ?**

Cet atelier se devait de respecter les deux conditions indiquées ci-dessus. N'ayant jamais regardé l'émission TPMP, si ce n'est quelques séquences très brèves qui ont été diffusées sur les réseaux sociaux (parce qu'elles faisaient polémique, et ne sauraient être tenues pour représentatives du contenu de

l'émission), il m'est rapidement apparu évident, lors de la préparation de cet atelier, que je n'allais pas entreprendre de longues recherches dans les archives de l'émission pour y retrouver des moments forts, à la fois parce qu'une telle entreprise exigerait un temps considérable, et qu'elle ne présenterait qu'un intérêt cognitif très limité, tant pour moi que pour les élèves. Pour que l'activité proposée aux élèves présente un intérêt réel, il fallait donc procéder autrement. Abandonner l'idée de s'intéresser à cette émission en particulier impliquait plutôt de se concentrer sur le poids que peuvent avoir les médias dans la formation de l'opinion publique, ainsi qu'à la pluralité des opinions dans les différents médias, en faisant l'hypothèse que les propriétaires de ces médias peuvent les instrumentaliser pour promouvoir leurs propres convictions morales et politiques. Dans la mesure où Vincent Bolloré s'est publiquement exprimé sur ses convictions démocrates-chrétiennes, et qu'il n'a jamais démenti vouloir se servir de ses médias pour diffuser ses valeurs, une telle hypothèse paraît raisonnable. Même si cette hypothèse ne vaut pas pour tous les médias, le fait qu'on puisse s'en servir comme outil d'influence doit être pris en compte. Du point de vue d'une théorie de la justice comme celle de Rawls, qui est certes libérale mais attache aussi une importance fondamentale à l'égalité démocratique, il est essentiel qu'un citoyen, aussi riche soit-il, ne puisse pas acquérir le pouvoir de manipuler un nombre immense de ses concitoyens. C'est pourquoi la question de la régulation des médias doit se poser.

J'ai donc décidé de procéder de la manière suivante : rassembler un ensemble de documents susceptibles de constituer un corpus, et discuter avec les collègues présents à l'atelier de la pertinence de les y intégrer. Parmi ces documents, figurent, en dehors du texte de Rawls proposé à l'épreuve du baccalauréat 2025 en série générale, d'autres extraits de la *Théorie de la justice* situés autour du texte et qui sont utiles pour le comprendre, des extraits de livres ou d'articles en économie et sociologie, et des données statistiques sur les médias. Contrairement à ce que j'envisageais au départ, je n'ai retenu que des documents qui me semblent présenter un intérêt avéré, et l'exercice proposé aux collègues ne consistait pas à examiner les documents pour sélectionner les plus fiables et éliminer les plus tendancieux, faux, trompeurs. Il s'agissait plutôt d'en retenir certains en raison de leur pertinence par rapport au thème de l'atelier.

En dehors de l'extrait de Rawls et des passages voisins de l'extrait, les documents sont de nature empirique. Pour cette raison, les questions relatives à la neutralité paraissent ne pas se poser directement. « Les faits sont les faits », pourrait-on être tenté de dire. Cependant ces questions se posent quand même, et les élèves en posent spontanément : si on mesure des temps d'antenne par parti sur des matinales radiophoniques, comment a-t-on sélectionné les

émissions ? A-t-on inclus les webradios et les podcasts ? Comment doit-on comptabiliser les temps d'interventions des éditorialistes n'appartenant pas à un parti mais néanmoins facilement identifiables à un courant idéologique ? De même, si on présente des statistiques sur les propriétaires des principaux médias, quel serait le mode de visualisation le plus efficace et pertinent ? La carte conçue par le *Monde diplomatique*<sup>1</sup> accorde à chaque média une place équivalente, quelle que soit son audience. Est-il pertinent de suggérer que tel milliardaire dispose d'un immense empire médiatique alors qu'il ne possède qu'une multitude de petits journaux locaux, là où un autre milliardaire n'occupe qu'un petit espace sur la carte car il ne dispose que d'une poignée de journaux, mais que ceux-ci ont une portée nationale ? Il s'agit de questions méthodologiques importantes, et qui présentent souvent une dimension philosophique, parce qu'elles demandent de poser les questions classiques d'épistémologie : comment définit-on rigoureusement un objet d'étude ? Comment établit-on une preuve expérimentale ? En quel sens parle-t-on de causalité pour des faits humains ?

Lorsque l'on examine de telles sources empiriques, il est bien plus important et difficile de déterminer si les sources en question sont suffisamment bien interprétées, que de savoir si le professeur qui les a constituées est lui-même neutre idéologiquement. Même si on fait l'hypothèse raisonnable que le professeur a mené sa recherche documentaire de bonne foi et sans exclure *a priori*, pour des raisons idéologiques, des sources qu'il sait pourtant être fiables, le professeur et ses élèves peuvent néanmoins être trompés par certaines informations délicates à interpréter. On pourrait soutenir que la neutralité est précisément dans cette capacité d'extraire des informations sans se tromper sur leur sens, et qu'elle est le résultat d'un travail réflexif et cognitif. Ce n'est pas une contrainte morale préalable, que l'on pourrait satisfaire par un pur acte de volonté. Pour cette raison, il conviendrait plutôt de parler d'objectivité que de neutralité *stricto sensu*. Être neutre, *lato sensu*, pour une personne qui n'a aucune intention de tromper, c'est être aussi objective qu'elle en est capable.

Si je soutiens ici que la neutralité doit être conçue comme de l'objectivité, selon une perspective cognitive plutôt que morale, je ne prétends pas en faire une thèse générale sur le concept de neutralité. En effet, le contexte de mon atelier, très centré sur les données empiriques et les statistiques, n'est pas représentatif de l'ensemble du travail sur les questions socialement vives. Les prises de positions normatives sont, elles aussi, essentielles, et sur ce plan, la question de la neutralité se pose de façon cruciale : si nous omettons volontairement, ou involontairement, certaines positions morales ou politiques, nous faussons la discussion et risquons d'induire les élèves en erreur. Je ne prétends donc pas que la neutralité ne serait rien d'autre que l'objectivité, mais

---

<sup>1</sup> *Le Monde Diplomatique*, « Médias français, Qui possède quoi ? » [[Disponible en ligne](#)].

seulement que, dans nombre de contextes, l'intérêt cognitif et la qualité des inférences est plus déterminante que la neutralité sur le plan normatif. J'évoque brièvement les questions normatives dans la troisième partie de cet article.

J'ai indiqué qu'on pouvait faire l'hypothèse raisonnable que le professeur mènera sa recherche documentaire de bonne foi. C'est peut-être un vœu pieux. En réalité, on ne peut pas se prononcer. Même de bonne foi, on peut réduire arbitrairement l'étendue des sources que l'on consulte parce qu'on estime *a priori* qu'elles ne sont pas fiables, ou qu'elles sont racistes, sexistes, d'extrême droite, etc. On peut faire cela de plein gré, mais aussi être indirectement victime des personnes en qui on place sa confiance et qui nous orientent mal. Le raisonnement motivé est un phénomène très commun, et le travail intellectuel est par nature un travail collectif. Il est donc inévitable que nous soyons parfois conduits à ne retenir que certaines sources parce qu'une personne qu'on tient pour fiable nous a dit de ne retenir que celles-ci ; et que ce choix mène à des éliminations indues de sources pertinentes. Il n'y a aucune méthode miraculeuse pour éviter cet écueil. On peut toujours affirmer, stérilement à mon sens, qu'il faut « penser par soi-même ». Mais penser est toujours, en réalité, un travail collectif, qui demande nécessairement de faire fond sur la contribution de beaucoup d'autres personnes. Chacun doit avoir la responsabilité de ne se fier qu'aux personnes les plus fiables. Mais il n'est jamais sûr que nous y arrivions.

On peut avancer un argument supplémentaire selon lequel le manque de neutralité, pour nous qui avons une formation philosophique, résulte souvent de notre méconnaissance de certains faits plutôt que de partis pris normatifs. En effet, de par notre formation, nous nous concentrons sur les aspects conceptuels et qualitatifs des situations. Et d'un point de vue conceptuel, il n'y a pas de différence entre le possible et le réel : en tant que concept, la chaise possible est exactement identique à la chaise réelle. De même, d'un point de vue conceptuel, une chaise est identique à mille chaises. Le nombre ne compte pas. Pour cette raison, la philosophie s'intéresse peu aux chiffres, aux données statistiques. Or, quand il est question des positions normatives prises en cours, les données ont de l'importance. Si, en s'appuyant sur le texte de Rawls, on soutient qu'il faut des aides publiques à la presse, il convient, avant de soutenir de telles idées devant les élèves, rappeler que ces aides existent déjà en France, et qu'elles représentent des montants conséquents. De même, si on soutient qu'il faut réguler les temps d'antenne des différents partis, il convient aussi de rappeler qu'en période électorale, ces temps d'antenne sont rigoureusement mesurés. L'ensemble de toutes ces données factuelles compte, parce que ces données peuvent infléchir nos positions. Un partisan des aides à la presse « en général » peut très bien soutenir qu'il ne faut rien faire de plus parce que la situation

actuelle est satisfaisante. Un partisan de la régulation des médias « en général » peut aussi soutenir qu'on en fait beaucoup trop et qu'on devrait relâcher les normes actuelles. Ironiquement, le §36 de la *Théorie de la justice*, dont est extrait le texte du baccalauréat, confirme cet argument, puisqu'il affirme que ces questions empiriques et quantitatives relèvent de la sociologie politique, et non de la théorie de la justice. Mais, dès lors qu'on prend en compte le réel et non seulement la théorie idéale, la sociologie politique compte beaucoup.

À première vue, aucun professeur ne pourra arriver à un tel niveau de détail en cours de philosophie tronc commun. Cependant, il me semble que, dans la mesure du possible, tout le monde gagne à connaître davantage les ordres de grandeur. Quels sont les montants des dons aux partis politiques en France ? Quels sont les montants des aides à la presse, et combien reçoivent les médias que nous consultons souvent ? Quel pouvoir effectif donne le fait de dépenser de l'argent dans le secteur des médias ? Plus précisément : combien faut-il dépenser en tracts, meetings, réclames sur les réseaux sociaux, pour gagner une voix lors d'une élection locale ou nationale ? Très souvent, trop souvent, les positions normatives les plus radicales et dangereuses sont en fait le résultat, non pas d'une immoralité profonde ou d'une incapacité à raisonner, mais d'une méconnaissance des ordres de grandeur. Si notre mission fondamentale en tant que professeur de philosophie est d'enseigner l'esprit critique, alors notre mission doit inclure la connaissance de ces ordres de grandeur. Ce simple rappel des ordres de grandeur pourrait ne pas paraître neutre pour un observateur extérieur, puisque certaines positions éthiques seront rejetées sur la base de cette connaissance des faits. Pourtant, c'est bel et bien parce que nous tenons compte des données disponibles, qui même si elles ne sont pas infaillibles, sont suffisamment fiables, que nous pouvons éliminer certaines opinions morales ou politiques.

À titre d'exemple, je suis très sceptique à l'égard des thèses radicales suggérant que les milliardaires auraient une grande responsabilité dans la montée des opinions d'extrême droite, leurs médias diffusant massivement ces opinions. Il me semble au contraire qu'il est très difficile de faire changer les gens d'opinion, qu'il y a une grande diversité de lignes éditoriales dans les médias, et que la répétition d'opinions avec lesquelles on n'est pas d'accord conduirait plutôt à changer de chaîne télévisée plutôt qu'à changer d'opinion. Mais ces deux thèses reposent essentiellement sur un désaccord empirique, qui pourrait être tranché par les sciences humaines et sociales : psychologie cognitive, sciences politiques, etc. Qui d'entre nous peut soutenir qu'il a réellement entrepris ce travail de recherche sur les ordres de grandeur ? Qu'on me pardonne mon pessimisme, mais je me risque à penser « quasiment personne ».

### III Comment rester neutre tout en discutant des positions normatives ?

Dans cette partie, je voudrais aborder les aspects normatifs du débat sur le pouvoir de l'argent dans les médias. Sans pouvoir ici rentrer dans les détails, je souhaiterais donner une esquisse de ce qui a été dit dans l'atelier, et qui sera fait avec les élèves en EMC. Le problème posé est le suivant : en faisant le choix de présenter et défendre certaines positions politiques et morales, comme celle de Rawls, ne risque-t-on pas de trop s'engager, promouvoir les causes qui nous tiennent à cœur, et manipuler les élèves en leur faisant croire, à tort, qu'aucune autre façon de penser n'est possible ? Je répondrai que, s'il y a bel et bien des choix à faire, les plus décisifs et difficiles portent moins sur les engagements normatifs que sur les engagements qu'on pourrait appeler « cognitifs », à savoir ceux qui portent sur ce qui a suffisamment d'intérêt intellectuel pour être discuté en classe.

Le texte de Rawls tombé au bac repose sur un dilemme : faut-il faire respecter rigidelement le principe de liberté d'expression et le droit à la propriété privée, et dans ce cas permettre aux milliardaires de mobiliser sans restriction leurs ressources financières pour financer des médias qui défendraient leur position personnelle ? Ou bien faut-il plutôt limiter le droit à la propriété privée de façon à préserver ce que Rawls nomme la « juste valeur de la liberté politique », c'est-à-dire une certaine égalité de tous les citoyens dans la capacité d'influer sur l'opinion publique et sur le résultat d'une élection ? Rawls estime en effet qu'une égalité des libertés de base ne suffit pas, et qu'il faut égaliser la valeur de ces libertés, cette valeur se mesurant à la capacité réelle d'influer sur les résultats politiques conformément à ses convictions, soit par le vote, soit en se présentant aux élections, soit en discutant avec nos proches ou en écrivant dans les médias. C'est pourquoi Rawls est partisan d'une régulation des dépenses et des donations pour les partis politiques, seule façon d'égaliser cette valeur de la liberté politique. Rawls a d'ailleurs pris position, dans *Libéralisme politique*, contre une décision de la Cour suprême des États-Unis rendue en 1976, *Buckley v Valeo*, décision qui estimait qu'on ne peut pas plafonner les dépenses des candidats lors des campagnes électorales, en raison du premier amendement qui accorde la liberté d'expression. Rawls, lui, était favorable à ce plafonnement, ce qu'il suggère déjà dans la *Théorie de la justice* de 1971.

Cependant, pour traiter pleinement la difficulté soulevée par Rawls, il faut aller au-delà des seules considérations philosophiques et entrer dans les considérations qui relèvent, pour Rawls, de la sociologie politique. Que serait un système médiatique idéal, qui accorderait à chacune des positions morales et politiques la place qui leur revient ? C'est à partir de ce modèle idéal qu'on pourra ensuite déterminer les éventuelles réglementations s'appliquant aux médias ou

les plafonnements des dépenses lors des élections. Car la richesse pourrait bien n'altérer cet idéal que de façon marginale, et il serait injustifié de restreindre des libertés fondamentales si les gains attendus sont seulement marginaux. Comme je l'ai déjà suggéré, il y a de nombreuses contraintes qui empêchent les plus riches de modeler l'opinion publique grâce aux médias : les journalistes eux-mêmes ont leurs opinions personnelles et n'en changent pas si vite ; le public aussi a ses idées ; enfin, le besoin d'avoir des médias rentables va nécessairement conduire leurs propriétaires à diffuser les idées qui rencontrent une demande effective, donc celles de leur lectorat, plutôt que leurs idées personnelles. D'autre part, la presse n'est pas toujours « d'opinion », elle peut avoir des raisons et motivations de rapporter des faits bruts sans chercher à les déformer.

Pour apporter quelques éléments de réponses sur un système médiatique idéal, on peut s'appuyer sur la conception procédurale de la justice de Rawls. La justice procédurale est fondamentalement différente de la justice distributive : elle ne juge pas les positions relatives des individus en fonction de ce qu'ils possèdent ou ont effectivement réalisé mais à la manière dont ils ont obtenu ce qu'ils possèdent ; si ces individus n'ont fait que suivre les règles d'institutions justes, alors le résultat final est lui-même juste. Ceci vaut même si la distribution finale des positions nous paraît intuitivement choquante, car trop inégalitaire. Pour les médias, il ne faut donc pas juger son équilibre à partir du pluralisme effectivement observé ; et il serait même injuste d'imposer arbitrairement un système de quota, avec un temps d'antenne prédéfini pour chaque mouvement politique. Ainsi, le pluralisme n'est pas un but, et ne doit pas être poursuivi directement. Le critère pertinent, dans le cadre de la justice procédurale, est plutôt les moyens dont disposent les individus pour trouver dans les médias des formes d'expression qui représentent leurs valeurs personnelles, ou à défaut, qu'ils aient l'opportunité de s'exprimer eux-mêmes en créant des médias qui leur conviennent. Ainsi, s'il n'y a pas de fraction significative de la population qui se reconnaît dans les opinions d'extrême droite, il n'y a aucune justice à imposer le pluralisme et donc des médias d'extrême droite. Si par contre, une fraction significative s'y reconnaît, il est normal que de tels médias existent, et qu'aucun obstacle légal ne vienne freiner leur diffusion. De même pour le pouvoir des milliardaires : s'ils mettent leur argent au service d'opinions déjà présentes dans la société et qu'ils participent à leur donner une expression publique, leur contribution est positive ; si par contre ils participent à semer le doute, diffuser de fausses nouvelles et ainsi empêcher certaines opinions de s'exprimer, leur intervention devient alors nuisible et peut légitimement faire l'objet d'une régulation étatique. Un système médiatique juste est celui qui permet à toutes les conceptions morales et politiques de se former, quelles qu'elles soient, et non pas un système qui diffuserait une pluralité d'opinions sur la base d'un découpage arbitraire.

En posant les termes du débat à partir d'une opposition entre justice procédurale et justice distributive, je fais un choix dont on peut contester la neutralité. Il existe en effet d'autres réponses possibles auxquelles j'accorderai moins de place. Entre autres, on pourrait soutenir une position libertarienne, pour laquelle l'État ne doit jamais intervenir dans le marché des médias et de l'information (position qui correspond à celle du « libre marché des idées »). On pourrait soutenir également une position néo-républicaine, soutenant qu'il faut protéger les individus contre la domination des plus puissants, ici la domination intellectuelle des milliardaires propriétaires des médias. On pourrait encore soutenir une position égalitariste disant qu'il faut prioritairement accorder aux plus défavorisés la capacité effective de s'exprimer publiquement, y compris au prix d'une limitation importante des libertés de commerce et d'expression. Mais cette minoration ne reflète pas directement une prise de position personnelle sur le plan normatif, elle est plutôt la conséquence indirecte de mon choix initial de discuter les positions de Rawls et d'apporter des éléments empiriques : il me fallait donc sélectionner les théories qui me semblaient les plus pertinentes pour mettre en valeur les différents supports de mon corpus. Autrement dit, ce choix relève de considérations cognitives plutôt que politiques. Si les élèves ont pu percevoir en quoi la théorie de Rawls permet de réexaminer nos opinions politiques spontanées et notre lecture des sondages et des données statistiques, alors le travail du professeur est accompli.

En ce sens, la véritable prise de position, toujours discutable, réside principalement dans le choix initial de discuter Rawls en lien avec le thème du pouvoir de l'argent dans les médias. En décidant d'aborder ce sujet, je valide le fait qu'il s'agit pour moi d'un philosophe intéressant et d'un sujet qui mérite d'être débattu. Même si, dans l'absolu, un professeur de philosophie serait capable de donner quelques arguments pour justifier sa préférence pour Rawls par rapport à d'autres philosophes de la politique, présenter extensivement ses raisons devant ses élèves n'est pas toujours possible, ni pertinent, car comprendre ces raisons supposerait une trop grande familiarité avec beaucoup d'autres théories et références philosophiques. À nouveau, les considérations cognitives ont une primauté sur les considérations politiques. On choisit d'étudier Rawls parce que c'est un philosophe dont l'édifice intellectuel est très élaboré, parce qu'il est devenu un classique dont il est nécessaire de connaître l'existence si on entreprend des études supérieures, parce que sa conception reflète assez bien les opinions spontanées des individus dans les sociétés libres et démocratiques, tout en leur donnant une forme plus aboutie ; mais non pas parce qu'il paraîtrait au professeur plus proche de la vérité que Platon, Aristote, Marx ou Hegel.

## **Conclusion**

Dans cet article, j'ai soutenu que les questions de neutralité sont importantes pour l'enseignement en philosophie, mais pas nécessairement de la manière dont on les envisage couramment. La politisation du cours, la tentation de diffuser ses convictions politiques auprès des élèves, ne me paraissent pas être un enjeu important, non pas au sens où cela n'arriverait jamais, mais au sens où le traitement à apporter à ce problème n'a rien de mystérieux. Le rappel des vertus morales et intellectuelles suffit.

Par contre, le fait de ne pas être dupe des présupposés des supports que l'on transmet aux élèves, de ne pas commettre de lectures biaisées de données statistiques, de ne pas réduire abusivement l'étendue des sources mobilisées, est un enjeu sérieux. Nous risquons bien souvent d'être partiaux à nos dépens, parce que nous n'avons pas perçu ce que les documents que nous mobilisons signifiaient ou pouvaient signifier. Autrement dit, l'ignorance est plus dangereuse que l'engagement, parce qu'elle est presque toujours moins consciente d'elle-même.

Cette méconnaissance, très limitée lorsque nous nous en tenons aux grands philosophes de la politique, que nous connaissons très bien, augmente rapidement lorsque nous abordons les questions socialement vives, qui entremêlent de nombreuses dimensions, empiriques et normatives. C'est pourquoi, même si notre enseignement gagne à soulever ces questions, nous devrions toujours le faire avec une prudence particulière, et définir en amont l'intérêt cognitif que nous comptons en retirer.

**Sylvain Theulle**

*Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :*

- Des *Dossiers* sur des questions intéressant l'enseignement de la philosophie
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe
- Des pratiques pédagogiques
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

**ISSN 2971-3773**