

Autour de quelle idée de la philosophie les professeurs de philosophie de classes terminales peuvent-ils se retrouver ?

Jean-Louis Lanher
Lycée du Parc, Lyon

L'idée qu'un professeur de philosophie se fait de la philosophie définit ce qui à ses yeux fonde sa pratique, c'est-à-dire la justifie en raison. Cette idée n'est donc pas pure représentation, mais elle prétend à l'universel. En même temps cependant la pratique que fonde cette idée ne peut réaliser les possibles que dans des conditions historiquement déterminées : il faut tenir compte de la réalité des élèves qui fait qu'ils ne sont pas spontanément réceptifs à tout type de discours, ainsi que du statut de l'enseignement de la philosophie dans un système éducatif dont il ne peut pas ignorer les finalités. Une question se pose donc à chacun de nous : quelle est l'idée de philosophie qui, dans la situation qui est la sienne aujourd'hui, est selon lui réaliste ? Quelle est l'idée de la philosophie dont l'effectivité donne des prises sur le monde, c'est à dire rend possible un enseignement authentiquement philosophique ? Suffit-il, pour répondre à cette question, de choisir parmi les possibilités déjà thématiques, ou bien faut-il inventer quelque chose de nouveau ? L'exigence philosophique doit-elle être alors explicitée aujourd'hui selon un contenu inédit ? Quelle est ainsi, pour celui qui est en quelque sorte guidé par la volonté d'élaborer une « utopie réaliste », l'idée de philosophie dans laquelle les professeurs de philosophie peuvent se retrouver ?

Il peut paraître pertinent, pour entamer cette enquête, de prendre comme point de départ les représentations des élèves, c'est-à-dire ce qu'ils attendent de la philosophie quand ils entrent en Terminale. Or on peut avancer que sous les espèces médiatisées des thérapies de vie et des recettes du bonheur en vogue aujourd'hui c'est l'idée de sagesse qui est présente. Aussi les élèves se représentent-ils la philosophie comme un savoir qui en détient les clés. À la façon d'Hippocrate qui rêve que Socrate l'introduise auprès de Protagoras pour que ce dernier lui communique son savoir, l'élève attend que son professeur médiatise son rapport à la philosophie et qu'il lui apprenne les fondamentaux de la sagesse. Cette attente, même si elle ne se formule pas en ces termes, est de nature métaphysique ; elle est celle de la connaissance des premiers principes.

Pour que cette attente soit satisfaite, il faudrait donc pouvoir concevoir une exposition scolaire et dogmatique de la philosophie sous la forme d'une doctrine construite sur un mode déductif, à la façon des *Principes* de Descartes. L'élève

pourrait ainsi apprendre la philosophie au sens où il entrerait en possession des principes qui lui permettraient de penser sous les espèces de la vérité les enjeux de son expérience. Nous savons tous cependant qu'il faut répéter par rapport à nos élèves la frustration du désir de sagesse que Socrate effectue sur Hippocrate. Pour qu'un tel exposé scolaire de la philosophie soit possible il faudrait en effet que l'idée de philosophie soit réalisable dans une philosophie. Mais cette idée est celle d'une métaphysique et nous tomberons d'accord avec Kant pour reconnaître que la métaphysique est une histoire dans laquelle la raison est en conflit avec elle-même, c'est-à-dire un *Kampfplatz* dont n'émerge aucun vainqueur. L'idée de philosophie n'est réalisable nulle part « in concreto ».

Pour faire preuve de cohérence, et chercher à donner consistance à l'idée selon laquelle on peut apprendre la philosophie, il faudrait alors introduire le concept d'une historicité de la philosophie. On devrait ainsi chercher à faire comprendre aux élèves la dimension culturelle d'une philosophie. Il s'agirait de faire apparaître, dans une perspective hégélienne, que les principes sur lesquels une philosophie se construit pour penser son époque ne sont compréhensibles que du point de vue de l'histoire de la philosophie, c'est à dire des principes des philosophies antérieures qu'elle dépasse pour en faire les moments de sa propre élaboration. Mais cette façon d'envisager l'idée de philosophie fait problème pour une double raison. D'une part l'histoire de la philosophie semble devenir aujourd'hui ce que Hegel appelle une histoire extérieure, c'est-à-dire que l'on peut redouter que, devenue une affaire de spécialistes, elle affronte le risque de chercher à comprendre le contenu concret que peut prendre l'idée de philosophie dans le monde contemporain. Y a-t-il aujourd'hui une figure de la pensée faite monde ? D'autre part, quand bien même ce risque serait assumé, les élèves pourraient-ils être introduits à ce mode de compréhension ? N'apprennent-ils pas au contraire, dans les disciplines scolaires autres que la philosophie, l'histoire des formations culturelles sur celui de l'histoire des idées, c'est-à-dire de la facticité contingente ?

I/Apprendre la philosophie ou apprendre à philosopher ?

Concernant la façon d'enseigner la philosophie, on oppose la position de Hegel (apprendre la philosophie) à celle de Kant (apprendre à philosopher). Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, l'idée de philosophie sur laquelle les professeurs de terminale peuvent se rencontrer ne peut pas être pensée en termes hégéliens. Le nécessaire souci pédagogique conduit au contraire à la déterminer en liaison avec les modalités de l'apprentissage du philosophe, à assumer une position qui peut revendiquer une filiation avec Kant. Le fil directeur de l'intervention pédagogique devient alors la formation à l'exercice réfléchi du jugement dans le cadre d'une explicitation des notions. En opposition à la position hégélienne on estime que l'histoire de la philosophie et la possibilité de penser à partir de texte ne doivent pas être valorisées : il faut au contraire partir de l'exercice réfléchi du jugement et la référence aux textes doit être consubstantielle à l'étude des notions (On peut sur ce point se référer à : Jean-Louis Poirier, *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*, Édition de la revue Conférence, 2011, p. 162 à 167).

Puisque l'idée de philosophie que nous cherchons à caractériser est liée aux conditions de l'apprentissage du philosophe, il est ainsi opportun de revenir sur la référence à Kant pour tenter d'en expliciter toutes les dimensions afin de penser en retour lesdites conditions.

Retour sur la référence à Kant.

Il est incontestable que, pour Kant, on ne doit pas chercher à penser à partir de ce que d'autres ont pensé, que la bonne démarche est d'« exercer le talent de la raison » ainsi qu'il le met en évidence dans *Annonce d'un programme de cours durant le semestre d'hiver 1765-1766*. Mais ce texte permet-il de chercher du côté du rapport à l'histoire de la philosophie la seule opposition pertinente pour penser la spécificité de l'enseignement de la philosophie ?

Le texte est construit à partir d'une caractérisation de l'attitude des élèves par rapport aux savoirs, induite par la façon dont ils sont enseignés. On peut en esquisser le mouvement de la façon suivante. 1/ Son objet est dans un premier temps de montrer que la façon établie d'enseigner (A) n'est pas pédagogique parce qu'elle ignore les conditions d'un mûrissement des apprentissages (B) et que, par conséquent, l'attitude induite chez les élèves n'est pas féconde pour leur formation (C). Kant définit corrélativement les conditions d'un processus d'apprentissage formateur.

2/Ce qui est mis en évidence dans ce premier moment est appliqué à la question de l'enseignement de la philosophie : l'attente des élèves par rapport à cet enseignement est un cas particulier de celle précédemment décrite et les considérations pédagogiques qui ont été développées éclairent la pédagogie de la philosophie sur les orientations qu'elle doit prendre.

1/(A) La façon établie d'enseigner est une *Unterweisung*, c'est-à-dire une inculcation de consignes, légitimée par des savoirs qui prennent la forme scolaire d'une discipline déjà achevée (*schon fertige Disziplin*). Il est ainsi possible d'apprendre, au sens d'imprimer dans la mémoire ou dans l'entendement. (B) Mais les étapes du processus d'apprentissage sont : d'abord l'auto-formation de l'entendement qui, par la médiation de l'expérience, parvient à des jugements intuitifs (*zu anschauenden Urtheilen*), et par leur moyen à des concepts (*Begriffe*), ensuite la reconnaissance de ces concepts (*Erkenntnis*) par la raison qui en apprécie les présupposés (*Gründe*) et les conséquences (*Folge*), pour les intégrer finalement, par le biais de la science (*Wissenschaft*), à un tout bien ordonné. Or, pour des raisons pratiques utilitaires, l'enseignement scolaire doit anticiper sur les étapes du processus de maturation et ne pas attendre que l'entendement soit parvenu à maturité (*die Reife des Verstandes abzuwarten*), et inculquer dans le cadre d'une discipline le savoir qui ne fait sens que dans celui de la science. (C) Il résulte de cette méthode d'enseigner que le savoir est par là « stocké » (*vorrätig*) et n'a plus qu'à être assimilé (*nur aufzunehmen ist*). Il n'y a pas ce travail sur soi qui produit l'ouverture au contenu spirituel de la science, il n'y a pas, même si Kant n'utilise pas ce terme, le processus d'appropriation réelle d'une formation au sens d'une *Bildung*. L'enseignement tel qu'il est conçu ne procure qu'une science d'emprunt (*erborgte Wissenschaft*) qui ne peut faire illusion de façon mondaine en quelque sorte que dans l'univers confiné d'un entre soi très convenu (*nur unter an einem gewissen Orte und unter gewissen Leuten*).

2/L'élève se représente l'idée de philosophie comme la sagesse universelle (*Weltweisheit*). L'attitude qu'a induite en lui la façon scolaire d'enseigner le conduit à attendre qu'on lui présente la philosophie sous la forme d'une discipline scolaire (*die Philosophie*). Puisque « la philosophie n'est que la simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto » l'intervention de Kant consiste alors à

montrer que ce dont il déplore l'absence dans la façon d'enseigner les disciplines doit être le principe directeur de l'enseignement de la philosophie. Dans ces disciplines, on apprend des pensées (*Gedanken*) en oubliant qu'il faudrait apprendre à penser (*denken*). L'élève attend qu'on lui apprenne la philosophie, mais il doit (*soll*) apprendre à penser. L'entrée en philosophie ne doit donc pas être vécue par l'élève comme une initiation à la parole du maître qui ne doit pas concevoir son enseignement en fonction de l'attitude intellectuelle (*Gemütsfähigkeit*) qu'il « perçoit, ou croit percevoir, en lui-même, et qu'il suppose aussi faussement chez ses auditeurs ».

La méthode appropriée pour l'enseignement de la philosophie doit être « zététique » comme la nommaient quelques Anciens : elle doit décevoir l'élève dans son attente d'un savoir achevé, c'est à dire d'assertions dogmatiques et qui fassent la décision sur les questions étudiées ; elle doit au contraire favoriser le questionnement, l'éclosion des jugements encore intuitifs et des concepts qui les accompagnent parce que ce processus d'exploration autonome prépare l'appropriation de la raison qui ne fait sens qu'en tant que raison exercée (*geübt*) et expérimentée (*versuchte*).

On voit donc que, pour comprendre la thèse kantienne selon laquelle on doit apprendre à philosopher et non apprendre la philosophie, la seule opposition pertinente n'est pas celle à l'histoire de la philosophie. Kant déclare certes que « l'auteur philosophique sur lequel on s'appuie dans l'enseignement ne doit pas non plus être considéré comme un modèle du jugement, mais seulement comme une occasion de juger soi-même sur lui et même contre lui », mais cette opposition à l'histoire de la philosophie n'est qu'un cas particulier de l'opposition à l'argument d'autorité d'un enseignement conçu dans le cadre des disciplines. Partis de l'hypothèse selon laquelle le texte que nous venons d'analyser devait permettre d'étayer la thèse selon laquelle la référence à l'histoire de la philosophie n'est pas pertinente pour la construction d'un enseignement philosophique, nous rencontrons ainsi plutôt une thèse pédagogique. L'effacement de la parole magistrale est la condition de l'efficacité de l'enseignement. Une première conséquence d'ordre normatif s'ensuit. L'idée de philosophie qui fonde la pratique de l'enseignement de la philosophie ne doit pas être envisagée en elle-même indépendamment de la pratique de l'enseignement de la philosophie à laquelle elle est immanente. Il faut partir du principe qu'elle est autre chose qu'une abstraction, c'est-à-dire qu'elle n'a d'effectivité que si elle rend possible l'apprentissage du philosopher. Ainsi, en faisant abstraction de leurs choix philosophiques (on peut par exemple faire le choix de la philosophie analytique au détriment de l'idéalisme allemand ou réciproquement) les professeurs peuvent-ils se retrouver sur un ensemble d'exigences partagées qui définissent autant de finalités de l'apprentissage du philosopher : par exemple, savoir problématiser une question. Une seconde conséquence d'ordre théorique résulte aussi par là même de cette lecture de Kant : elle nous conduit à nous poser des questions didactiques dont il faut explorer les différents aspects pour pousser plus avant la détermination de l'idée de philosophie qui nous préoccupe.

II/La question de la didactisation de l'enseignement philosophique.

A/La perspective de la didactisation.

La didactique est apparue institutionnellement dans les années 70 du siècle dernier comme une ramification des sciences de l'éducation (G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, PUF, 2015, p. 73-75). Françoise Raffin caractérise son objet dans les termes suivants : d'une part, elle répond à un souci théorique et épistémologique : la question des savoirs à enseigner au lycée doit être posée puisqu'ils diffèrent des savoirs universitaires avec lesquels ils sont cependant en continuité ; cette question est donc celle d'une nécessaire transformation par choix et reconstruction, ce qui est abordé notamment avec le concept de transposition didactique de Y Chevallard. Mais d'autre part, la didactique se construit sur un souci particulier des élèves : « les élèves auxquels on s'adresse sont pris en compte » (*La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre*, Hachette, 1994). Dans le texte auquel nous nous sommes référés Kant montre que le maître ne doit pas présupposer chez ses élèves l'attitude intellectuelle qu'« il perçoit ou croit percevoir en lui-même ». Cette maxime est interprétable par le didacticien comme la récusation d'une communicabilité immédiate de la parole du maître et comme la nécessité d'objectiver son rapport à l'élève désigné désormais avec le terme d'« apprenant ». Cette approche est développée par exemple par Michel Tozzi. Selon « certains », écrit-il, « le déploiement d'une pensée en classe par la parole magistrale ou des textes philosophiques suffirait à accompagner l'apprentissage de la philosophie par les élèves. D'autres pensent qu'il ne suffit pas de penser devant des élèves pour qu'ils se mettent à penser eux-mêmes, et que des médiations sont nécessaires. S'ouvre alors le processus de didactisation » (*Enseignement et pratiques de la philosophie*, PUB, 2016, p. 194).

L'approche didactique de l'enseignement du philosophe peut-elle éclairer l'idée de philosophie que nous avons dégagée ? Permet-elle de cerner le type de pratique qu'il faut mettre en œuvre, On peut chercher une première réponse à cette question du côté de la façon dont Michel Tozzi retrace la genèse du contenu qu'il donne à cette approche dans : *Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques (I)*, revue *Diotime*, n° 57, 01. 2013. Il explique que son projet a une double origine : d'une part une rupture avec l'intérêt que présentaient initialement pour lui les méthodes pédagogiques du mouvement de l'École nouvelle, quand il s'aperçut qu'il devait « revisiter sa pédagogie à la lumière de la spécificité de sa discipline, la philosophie, et pas seulement de ce qu'elle avait de commun avec d'autres » (p. 3) et, d'autre part, dans la continuité avec cette décision, un séminaire organisé en 1988-1989 dans le cadre de l'Appep pour déterminer empiriquement à partir d'un lot de copies « les exigences attendues de nos élèves à l'examen, dans l'épreuve de dissertation philosophique ». Il apparut que, par delà leurs options philosophiques respectives, tous s'accordaient sur trois « processus de pensée » exigibles des élèves : « la problématisation en introduction, les distinctions conceptuelles nécessaires au traitement du sujet, et l'argumentation pour soutenir ou combattre les réponses envisageables à la question posée » (p. 8). Le projet didactique n'apparaît qu'ensuite pour répondre à un besoin spécifique. Il y avait en effet selon Michel Tozzi « passage d'une *logique d'enseignement* (quel doit être le contenu philosophique du cours magistralement transmis ?) à une *logique d'apprentissage* (ce que les élèves doivent savoir faire dans leur devoir", c'est à dire

passage d'« exigences intellectuelles » à des « objectifs » qui allaient recevoir le nom de « capacités ou compétences » (p. 9). L'objectivation de la relation professeur/élève vient ainsi au premier plan sous la forme d'objectifs méthodologiques à faire acquérir aux élèves. Les compétences ainsi caractérisées formant un tout organique, elles peuvent être formalisées à l'intérieur d'un modèle théorique : la DAP (Didactique de l'apprentissage du philosophe) « car il ne s'agissait pas seulement de définir didactiquement comme ci-dessus le philosophe, mais de déterminer les conditions et les méthodes de son apprentissage ».

B/La didactisation est-elle compatible avec les réquisits de l'enseignement philosophique ?

B. 1 /Le réquisit de la relation dialogique à l'élève.

La question est alors de savoir si cette didactisation de l'apprentissage du philosophe fait philosophiquement sens, si elle est éclairante pour l'idée immanente de philosophie à laquelle nous nous référons. Michel Tozzi est conscient de ce problème. La notion de compétence qui lui sert d'entrée pour théoriser le processus d'apprentissage peut en effet être comprise, ainsi que le veut la « pédagogie par objectifs », dans la perspective behavioriste d'un conditionnement, ce qui ne convient évidemment pas à un apprentissage réflexif. Aussi souligne-t-il que son « modèle du philosophe était systémique, voulant rendre compte de la complexité du philosophe par "l'interdépendance des processus de réflexion dans l'unité et le mouvement de la réflexion" » (p. 14).

Cette mise au point nous suffit-elle cependant pour ce qui nous préoccupe ici ? Aller dans la direction indiquée par Michel Tozzi c'est chercher à construire une sorte de boussole théorique rendant possible la construction de séquences d'apprentissage. Il s'agit de modéliser l'articulation des compétences et de prendre appui sur les sciences de l'éducation, notamment la psychologie cognitive, pour maîtriser les déterminismes qui en conditionnent l'acquisition et la productivité. On peut alors se demander en quoi la logique de l'apprentissage qui est ici au fondement de cette démarche est propre à la philosophie, en quoi elle diffère de celle que la didactique cherche à expliciter dans les autres disciplines. La didactique de la philosophie, par le recours à cette science de l'homme qu'est la psychologie cognitive, est-elle autre chose qu'un cas particulier de la didactique générale des disciplines ? En quoi l'apprentissage programmé est-il proprement philosophique ?

Françoise Raffin aborde cette question dans la conclusion de *La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre* où elle esquisse une « critique de la raison didactique ». Elle pointe dans ce texte la prétention d'une didactique générale qui ambitionne de se constituer en savoir préalable conditionnant la possibilité d'apprendre, comme s'il fallait « comprendre ce qu'est apprendre » pour pouvoir enseigner (p. 112). Elle oppose à ce présupposé le fait d'apprendre dans sa réalité : « comprendre c'est apprendre ». Un apprentissage commence chez l'élève avec une compréhension qui ne peut pas être programmée et qui demande à se mûrir selon un processus singulier pour devenir l'appropriation d'une compétence ou plutôt d'une capacité nouvelle. On pourrait peut-être, bien que Françoise Raffin ne s'exprime pas en ces termes, rapprocher cette compréhension, en tant qu'elle est prédiscursive, de

l'intuition bergsonienne à la racine du sens des problèmes, ou des jugements intuitifs (*anschauende Urtheilen*) mis en évidence par Kant dans le texte auquel nous nous sommes référés. Ainsi la didactisation de l'enseignement de la philosophie, en tant qu'elle implique de vouloir déduire les situations d'apprentissage des sciences de l'éducation constitue-t-elle une « illusion rationnelle » que son principe même condamne à l'inefficience. Elle ne peut pas nous permettre de progresser dans la détermination de l'idée de philosophie immanente aux pratiques à laquelle nous nous référons.

Pour restituer les termes de ce débat portant sur l'intérêt de la didactisation, et plus généralement d'une entrée dans l'acte d'enseigner par le biais des compétences, il faut toutefois en expliciter les présupposés ; Françoise Raffin part en effet du présupposé que « les élèves auxquels nous avons affaire présentent une autre particularité : ils parlent et écrivent. Or, laissée à elle-même, émancipée de toute finalité extérieure et détachée de toute fonction instrumentale, la parole authentique est prétention à l'universel » (p. 113). Les élèves participent donc du sens commun rationnel décrit par Kant dans le § 40 de la *Critique de la faculté de juger* (citée p. 92), et en particulier d'une aptitude à la « pensée élargie », à « penser en se mettant à la place de tout autre », ce qui est une condition nécessaire pour l'authenticité d'une parole prétendant à l'universel. Or ce présupposé est nécessaire à la justification d'une pratique dialogique de l'enseignement faisant l'économie de la médiation didactique « scientificisée » et selon laquelle le professeur est l'anticipation de l'élève. « Le maître ne sait rien d'autre que ce que sait l'élève sans encore le savoir. Il ne veut rien d'autre que cette exigence d'universalité qui est déjà inscrite dans la parole de l'élève bien qu'il n'en soit pas encore pleinement conscient » (p. 114). Michel Tozzi, et son point de vue est plus généralement exemplaire de la démarche de ceux qui considèrent qu'il faut entrer dans l'acte d'enseigner la philosophie par le biais des compétences, part du présupposé opposé. Si l'élève doit être envisagé comme un « apprenant » qu'il faut d'abord « observer » pour ensuite décider des séquences à mettre en place, c'est que le présupposé de Françoise Raffin n'était pertinent que dans le contexte d'un enseignement qui s'adressait à une élite, mais qui devient caduc dans celui d'un enseignement de masse (*Enseignement et pratiques de l'enseignement de la philosophie*, p. 195). L'élève auquel s'adresse aujourd'hui l'enseignement de la philosophie est, selon Michel Tozzi, celui décrit par le sociologue François Dubet, et auquel il dit avoir été confronté dès les débuts de sa carrière de professeur en séries technologiques dans les années 80. « J'ai vécu alors, malgré mon goût pour les méthodes actives, le décalage entre les exigences d'un enseignement philosophique et des élèves moins attentifs à cette discipline, et plus généralement à leur scolarité » (op. cit. p. 3). Les termes du débat seraient alors les suivants : la condition en quelque sorte post-moderne du professeur de philosophie justifie-t-elle qu'il renonce dans sa pratique d'enseignement à présupposer les conditions initiales d'une relation dialogique avec l'élève -- ce qui conduirait à réévaluer l'entrée par compétences -- ou bien cette vision désenchantée est elle un cliché ? Faut-il alors prendre comme médiation, pour faire que ce qui est initial devienne un commencement -- non les sciences de l'éducation, mais l'expérience de l'élève ? L'idée que l'on se fait de la philosophie n'est pas la même dans les deux cas, et il faut bien prendre la mesure de ce qu'elle présuppose à chaque fois.

B. 2. Le réquisit de la lecture philosophique.

La question est ainsi de savoir si nous devons adopter un point de vue réaliste et renoncer à la dimension dialogique essentielle à l'idée que nous nous faisons de la philosophie enseignée. Une seconde révision pourrait peut-être également s'imposer : celle portant sur le rôle que nous faisons jouer à la référence aux textes dans notre enseignement.

B. 2. 1. Justification de la lecture philosophique.

Le texte de Kant dont nous avons vu qu'il peut être utile pour penser notre pratique pédagogique peut certes paraître marginaliser les références, mais c'est au sens où il exclut que les auteurs soient des modèles. Il s'agit donc de penser par soi-même, mais, si cela ne signifie pas le relativisme de l'opinion, mais un dialogue de l'âme avec elle-même, la référence textuelle est essentielle à l'enseignement de la philosophie. On peut trouver dans *La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre* des raisons de justifier cette thèse. « » Il n'est pas de compréhension de soi qui ne soit médiatisée par des signes » comme l'écrit Ricœur, ce qui dissipe l'illusion d'une connaissance intuitive de soi, d'une transparence du sujet à lui-même, en imposant à la compréhension de soi le détour par la culture et la réflexion » (P 97). L'altérité qui permet de dépasser le relativisme de l'opinion et de viser l'universel est puissamment explicitée par le texte et cette fonction du texte est mise au premier plan par la dissertation. « Le texte, compris et commenté, n'est pas à lui-même sa propre fin : il médiatise l'explication d'une thèse concernant le sujet et le problème de la dissertation ». « Il ne doit donc pas être une simple idée, mais bien un argument, c'est-à-dire l'élément d'un raisonnement qui fait progresser » (p. 63) : le texte doit ainsi intervenir comme pourvoyeur de références en tant qu'« usage de lectures effectuées » (p. 64). Mais s'il est vrai qu'un enseignement initial ne peut pas d'emblée rendre compréhensible la sollicitation effective des références textuelles, il n'en reste pas moins que la dissertation est pour nous l'exercice qui détient le monopole de l'évaluation formative. L'utilisation des références, et de la lecture effective des auteurs, doit ainsi logiquement être constitutive du cours, et par conséquent de l'apprentissage du philosophe. Dans *Usage des textes dans l'enseignement de la philosophie*, Françoise Raffin montre comment on peut affirmer le principe de « la nécessaire circularité du texte et des cours pour penser philosophiquement ». Les deux démarches : « du problème au texte et du texte au problème » sont symétriques et se complètent l'une l'autre. D'une part, « s'il n'y a pas de problème à penser, il est inutile de recourir à des textes philosophiques, si ce n'est pour satisfaire une curiosité ou un désir d'érudition ». Mais, symétriquement et d'autre part, « le texte nous présente une pensée à l'œuvre, en tant qu'elle construit une réflexion problématisée et qu'elle vise à atteindre la chose même » (p. 105).

B. 2. 2. La didactisation de la lecture philosophique comme négation de son caractère philosophique. Le « cas italien ».

Nous avons vu que la didactisation de l'apprentissage du philosophe impliquait de renoncer au rapport dialogique à l'élève. Implique-t-elle par là de renoncer au statut dialogique du texte philosophique ? Quelle conséquence cela aurait-il sur l'idée de philosophie enseignée ?

Il est intéressant, sur la base de ce questionnement, de se référer à l'ouvrage de Jean-Louis Poirier déjà évoqué : *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*. D'une part, écrit-il, une longue tradition y valorise la référence aux textes dans l'enseignement philosophique en y voyant le vecteur nécessaire de la « réflexion critique » (p. 96-97). Mais, d'autre part, une dérive « historiciste » s'est produite depuis 1944 et l'Italie peut, par contraste, s'enorgueillir des travaux de la commission Brocca qui a entrepris en 1992 de réformer les programmes scolaires et, pour ce qui est de la philosophie, de rester fidèle à sa tradition en renouant avec les exigences philosophiques incompatibles avec l'historicisme. Or cette commission préconise une didactisation de l'enseignement. Quelle forme la lecture des textes philosophiques y prend-elle ? Quel est le statut des textes philosophiques au point de vue de la didactique ? Quels enseignements pouvons-nous en tirer pour l'idée de philosophie dans un cas où, apparemment, on ne fait pas le choix de renoncer à leur usage authentiquement philosophique pour la construction du cours ?

Le choix de la didactisation repose sur l'hypothèse selon laquelle l'élève ne peut pas comprendre et s'approprier sans médiations l'exposition disciplinaire des savoirs.

Finalités.

Il faut par conséquent distinguer les finalités de l'enseignement des moyens à mettre en œuvre pour les réaliser, c'est-à-dire programmer une série d'« objectifs de formation à atteindre. Dans le « cas italien », cette dualité se décline de la façon suivante : les finalités sont la traduction, dans le monde contemporain, de ce qui est traditionnellement la raison d'être de l'enseignement de la philosophie en Italie : former à la « réflexion critique ». Il s'agit d'articuler l'apport de l'histoire de la philosophie à l'ouverture au monde contemporain en suscitant une « prise de conscience liée 'aux études, au travail, à la vie' des étudiants » (p. 102. Cf, p. 214 le passage du texte de la commission Brocca auquel Jean-Louis Poirier fait ici allusion) : il s'agit de former des sujets capables d'assumer la responsabilité de leur avenir professionnel, mais aussi celle, humaniste de leur rapport à eux-mêmes, à la nature et à la société. La conscience de l'historicité des connaissances et l'appropriation de modèles divers de pensée sont ici la condition de la « réflexion critique » en tant que ces sujets parviennent à « l'exercice de la maîtrise du langage, au moyen de l'usage de stratégies argumentatives et de procédures logiques » (p. 2015). Tout se passe donc comme si la finalité critique architectonique de l'enseignement philosophique, la « réflexion critique », s'articulait à la cinquième caractéristique de l'esprit positif selon Auguste Comte, *l'organicité*, « quand on emploie le mot positif comme contraire de *néгатif*. Sous cet aspect, il indique l'une des plus éminentes propriétés de la vraie philosophie moderne, en la montrant destinée surtout, non à détruire, mais à *organiser* » (*Discours sur l'esprit positif*, Vrin, 1974, § 32, p. 65).

Réflexion critique ou exercice réfléchi du jugement ?

Mais, dans la mesure où l'organicité de l'esprit positif s'oppose à la critique rejetée du côté de la métaphysique, c'est à dire d'une raison qui n'est pas encore parvenue à maturité, on peut se demander comment l'expression "réflexion critique", au sens où la commission Brocca est censée l'envisager selon Jean-Louis Poirier, peut faire sens. Il faut ici préciser ce que l'on entend par critique -- nous y reviendrons --. Quoi qu'il en soit, il devient patent que la finalité de la "réflexion critique" est diamétralement opposée à celle de "l'exercice réfléchi du jugement" que notre tradition d'enseignement revendique dans la lignée des *Instructions* d'Anatole de Monzie. Jean-Louis Poirier s'explique sur la façon dont il entend cette opposition à la fin de son ouvrage. » » L'exercice réfléchi du jugement", en France est compris d'une manière assez différente. *Réfléchi*, mais non pas *instruit* ou *éclairé*, le jugement semble s'autoriser d'une puissance de juger, avant tout définie par sa liberté arbitraire (ou non éclairée, ce qui revient au même) et dont les opérations traduisent essentiellement un travail de la pensée sur elle-même, interne à la pensée, étranger à l'histoire, en d'autres termes une réflexion » (p. 166). La réflexivité que nous mettons en œuvre dans une construction de cours à partir d'une analyse notionnelle serait « arbitraire » parce que sans ancrage dans l'apport de la culture et de l'histoire de la philosophie. Si nous poursuivons le parallèle avec les caractéristiques normatives de l'esprit positif, « arbitraire » correspond à ce qu'Auguste Comte appelle « chimérique » dans son opposition à « réel » : « Considéré d'abord dans son acception la plus ancienne et la plus commune, le mot positif désigne le *réel*, par opposition au chimérique : sous ce rapport, il convient pleinement au nouvel esprit philosophique, ainsi caractérisé d'après sa constante consécration aux recherches vraiment accessibles à notre intelligence, à l'exclusion permanente des impénétrables mystères dont s'occupait surtout notre enfance » (ibid. § 31, p. 64). Faire de la formation à l'exercice réfléchi du jugement la finalité de l'enseignement de la philosophie serait ainsi le fruit d'une intelligence qui n'a pas dépassé le stade de l'enfance et de l'adolescence. Nous devons revenir sur cette évaluation de la *négativité critique* dont on perçoit aisément qu'elle recouvre un enjeu : celui de la possibilité ou non de la formation à la radicalité critique comme finalité de l'enseignement philosophique dans le monde moderne et contemporain.

Les compétences comme « acquis » des élèves.

Les « objectifs de formation » sont alors déclinés sous la forme de « compétences ». Nous montrerons ce que ce terme recouvre dans le texte. Jean-Louis Poirier résume (p. 113-114) ce qui est formulé par la commission Brocca (p. 216-217). L'idée est qu'« un véritable travail technique est demandé » pour, notamment, la « maîtrise du lexique et des catégories issues de la tradition », ou une « forme nouvelle d'approche textuelle attentive à leur typologie » (les genres d'écriture) « s'appuyant sur une approche réglée (compréhension des termes, argumentation, contexte historique) ». Nous analyserons ce texte au point de vue de ce qui nous intéresse ici : le statut de la lecture philosophique. Auparavant, et sous la forme d'une parenthèse, on peut faire une remarque sur la signification du terme « acquis » par lequel Jean-Louis Poirier désigne l'atteinte des objectifs de formation par les élèves. « L'acquis mesure l'effet de l'enseignement, qui peut être des progrès, au sens précédent < au sens où on l'entend couramment >, mais aussi et surtout,

produite par l'enseignement, la maîtrise d'une compétence ou d'une connaissance à un niveau déterminé. L'acquis renvoie à quelque chose qui est identifiable en sa présence, c'est quelque chose de défini et de mesurable, élément possible d'une liste obtenu par décomposition ou analyse. Il s'agit de mesurer et de comprendre, en fait, la construction même des capacités attendues, la manière dont elles se produisent et s'imbriquent chez les élèves » (p. 145). Le terme « acquis » permet de penser les objectifs de formation du point de vue de l'ordre et de la mesure, ce qui renvoie à un paradigme de la scientificité, c'est-à-dire de la scientificisation de l'enseignement, qui n'est pas sans rappeler la quatrième caractéristique de l'esprit positif : la « précision » par opposition au « vague » (op. cit. p. 65). Sous le nom d'« acquis » on a en vue autre chose dans son principe que ce que les enseignants désignent traditionnellement sous le nom de « progrès ». « Vague » serait le qualificatif approprié pour caractériser un confusionnisme préscientifique répugnant à objectiver la relation pédagogique, c'est-à-dire à la didactiser. Mais, en faisant abstraction de la séduction que ce paradigme peut exercer, la question n'est elle pas de savoir si l'apprentissage du philosopher consiste en une *addition* de compétences successivement acquises, ou s'il ne faudrait pas bien plutôt rendre compte de leur nécessaire *intégration* à des modes de compréhension de plus en plus adéquats ?

La lecture philosophique au point de vue didactique.

On peut alors, à l'intérieur de ce dispositif, en venir à la question de la lecture philosophique qui est plus précisément abordée du point de vue des « indications didactiques » de la commission Brocca. « L'enseignement de la philosophie est donc une éducation à la recherche et il doit développer, outre une habitude de réflexion, la "capacité à dialoguer avec les auteurs" par une lecture directe des textes, témoignage d'une recherche en train de se faire » (p. 103). Une telle formulation semble s'accorder parfaitement avec la conception de la lecture philosophique que nous avons analysée avec Françoise Raffin ; la « didactisation » de la lecture philosophique, dans les conditions d'aujourd'hui, serait pleinement justifiée : « Il faut ainsi, disent les *Indications*, travailler "la continuité entre l'expérience des jeunes gens et la tradition culturelle". Il appartient donc à l'enseignement de combler le fossé, et de travailler à la médiation entre les deux cultures, les textes des philosophes et l'univers culturel de jeunes gens qui ne maîtrisent pas toujours les langages » (p. 103-104).

En s'en tenant là, on pourrait parler d'un apport à la conception dont nous sommes partis, puisque la détermination semble être affichée de rendre la lecture philosophique effectivement accessible aux élèves. Comment ne pas souscrire à cet objectif de démocratisation ? Mais l'appréciation que nous devons porter sur cette proposition doit pour le moins être justifiée sur de nouvelles bases puisqu'elle suppose un déplacement de l'intérêt pour l'histoire de la philosophie et une transformation du principe de la lecture philosophique. Le fait qu'un « véritable travail technique » soit demandé implique en effet que l'on ne puisse plus parler de relation dialogique aux auteurs par la médiation des textes : « Il ne s'agit plus de pénétrer en un geste simple un supposé mouvement interne de la pensée » (p. 114). On pourrait justifier cette réorientation sur la base de théories contemporaines de la lecture issues de l'analyse de discours, par exemple de la lecture religieuse » par Althusser par exemple, ou de la fonction auteur par Foucault (cf G E Sarfati,

« Analyse du discours et sens commun : institutions de sens, communautés de sens, *doxa*, idéologie », *Matériaux philosophiques pour l'analyse du discours*, Presses universitaires de Franche-Comté, 2011). Mais il faudrait en ce cas préciser la fonction que l'on attribue au texte. Le texte peut bien devenir symptôme ou archive, encore faut-il que son historicité soit l'occasion de penser avec lui en s'appropriant aussi la démarche intellectuelle sédimentée dans son écriture, et, pour reprendre ce qu'André Simha rappelle dans « Qu'est ce que comprendre un texte philosophique lorsque ce texte est un extrait », *L'enseignement philosophique*, 1993 n° 4, p. 68-80, on ne doit pas alors substituer à la recherche de l'objet du texte des considérations sur le texte comme objet (p. 69 § 5). Or il est certes dit que la lecture des textes permet d'aborder des « questions » et que c'est à cette fin que « leur explication doit faire ressortir leur construction argumentative, sans perdre de vue le contexte historique », mais la compréhension de la démarche intellectuelle de l'auteur est bien plutôt celle, formelle, du « raisonnement » à l'œuvre dans le texte (p. 100) en tant que support appropriable par l'élève pour penser son rapport au réel : « Mais il faut préciser », ajoute Jean-Louis Poirier, que « de plus en plus les *Indications nationales* sont rédigées en termes d'objectifs de formation et définissent plutôt des compétences à acquérir ou des aptitudes à développer que des connaissances à étudier » (p. 106-107). Ainsi le souci justifié de construire la lecture d'un texte en fonction de sa structure argumentative (on peut ici penser au grand intérêt que présentent les travaux de Frédéric Cossuta) débouche-t-il dans les faits sur une instrumentalisation du texte par les compétences argumentatives de l'élève. « On ne cherche pas à savoir si les élèves ont étudié Platon ou Kant plutôt que Wittgenstein ou Rosmini, ni combien d'auteurs ils ont étudiés, ni au bout de combien de temps ils en perdent le souvenir, mais, dans l'apprentissage de la “lecture” des textes, comment s'organisent et se cumulent les diverses compétences mises en œuvre, comment s'installent et se consolident les diverses aptitudes (connaissance de la langue, compréhension du sens du texte, identification et signification des divers éléments, descriptifs, méthodologiques, définitionnels ou notionnels, analyse de la structure des textes et de leur argumentation, analyse des modalités d'articulation du texte et de son environnement historique, etc.) (p. 145-146). Pour le descriptif précis de ces compétences, cf *Indications didactiques*, points 2 et 3, (p. 249-250). L'élève est ainsi amené à consolider ses compétences argumentatives à propos d'un texte qui n'est que formellement un texte d'auteur et dont il n'a pas besoin de rechercher l'objet précis. Jean-Louis Poirier met sur ce point en évidence une “indication didactique” essentielle : “Divers instruments, en particulier les *Anthologies*, expressément recommandées par les *Indications*, jouent leur rôle de mise en présence des élèves et des textes. Elles jouent ce rôle à côté des manuels, des monographies et bien sûr de dictionnaires” (p. 132).

Contradiction insurmontable de la didactisation ?

Nous pouvons maintenant synthétiser cette analyse de la théorie de la lecture philosophique dans le “cas italien”. Il s'agit en principe d'utiliser les médiations didactiques pour permettre au plus grand nombre d'accéder à cette lecture en tant qu'elle est une voie possible d'accès aux problèmes philosophiques. L'enseignement de la philosophie en Italie en serait la réalisation exemplaire. Mais la didactisation signifie une transformation du principe de la lecture philosophique puisque la finalité

de la lecture philosophique n'est plus l'appropriation réflexive des problèmes à partir de la démarche intellectuelle présente dans les textes, mais la capacité à utiliser le texte comme support d'un raisonnement qui met en œuvre des compétences argumentatives. Il s'agit par là, non de penser à partir de textes, mais de savoir les faire fonctionner pour construire des stratégies communicationnelles. Dans le développement qu'il consacre à l'évaluation selon la commission Brocca, Jean-Louis Poirier met en effet en évidence le fait que les exercices d'assimilation testent les compétences argumentatives en tant que conditions de la communication. Dans la note 1 p. 141, il reproduit le passage des *Indications didactiques* correspondant à cet objectif des exercices accompagné du commentaire suivant : "Le recours à cette ample gamme d'épreuves est justifié par le fait que l'éducation philosophique requiert la ferme possession des instruments de la communication orale et écrite, expressions respectives de la capacité argumentative et de l'implication dans les façons de penser caractéristiques de la discipline." La portée du résultat auquel nous arrivons est ainsi de mettre en question la fonction des textes dans l'idée pratique que nous nous faisons de l'enseignement de la philosophie puisqu'ils ne devraient plus être envisagés comme une occasion de poser réflexivement des problèmes philosophiques à partir de leur lecture effective. Ce questionnement nouveau, en s'ajoutant à celui qui porte sur la possibilité d'un rapport dialogique avec les élèves, confirmerait ainsi l'appréciation contradictoire qui nous devrions avoir de la didactisation de l'enseignement philosophique. Nécessaire et légitime en tant que moyen pédagogique au service de l'enseignement du philosophe, elle serait en réalité ce qui en nie la finalité selon nous : former à l'exercice réfléchi du jugement.

Bilan d'étape.

Il faut donc revenir sur cette question de l'exercice réfléchi du jugement parce que son enjeu est l'idée que l'on peut se faire de l'enseignement philosophique. Jean-Louis Poirier y voit, comme nous l'avons mis en évidence, l'expression d'une *négativité* qu'il disqualifie en y voyant l'expression de l'"arbitraire". Il s'agit pour lui d'une posture "cartésienne" propre à une tradition française convenue et datée (p. 166). Mais on peut lui répondre qu'il qualifie d'"arbitraire" les raisons de juger qui ne sont pas tirées du monde comme des données de fait puisqu'elles sont au contraire des évidences rationnelles reconnues par le sujet pensant mettant en œuvre la méthode du doute volontaire. Le terme d'"arbitraire" n'est donc certainement pas le plus approprié. À travers le discrédit jeté sur l'"exercice réfléchi du jugement", c'est donc bien plutôt la pensée autonome qui est visée. Mais l'enjeu n'est seulement d'y opposer la "réflexion critique" au sens d'une réflexion "instruite" et "éclairée" qui s'inscrirait dans un héritage culturel. La pensée indépendante ne revient pas à s'enfermer dans un solipsisme militant au sens où "penser c'est dire non", elle est une condition du sens commun rationnel analysé au § 40 de la *Critique de la faculté de juger*. Le véritable enjeu de la "réflexion critique" est donc de substituer à cette conception philosophique du commun une conception culturaliste de la totalité dans laquelle le sujet éduqué doit s'inscrire. Cela est rendu manifeste par l'importance accordée aux "noyaux thématiques" dans le projet de la commission Brocca (cf les points 5 et 6 des *objectifs de formation*, p. 217-218). Des entrées thématiques » sont admises pour « interroger le monde et la société » (p. 98). Elles se rattachent à l'histoire des idées, et c'est à ce titre qu'elles peuvent introduire à des problèmes plus

généraux » (p. 115). Dans le développement consacré aux « contenus » (p. 218), il est prescrit pour les cinq premières voies du lycée que le professeur, dans son travail de délimitation des sujets qui sont le programme de son enseignement, construit son cours « à partir des auteurs » pour « traiter » des « noyaux thématiques ». Dans la valorisation de la « réflexion critique » substituée à l'« exercice réfléchi du jugement », il faut ainsi entendre « critique » au sens de la capacité à s'inscrire dans un débat argumenté en faisant valoir une position, et non dans ce que nous appelons une discussion rationnelle à visée universelle. « On ne cultive aucun négativisme particulier » (p. 173).

Le fait que la critique ne se fonde pas sur l'évidence rationnelle, mais qu'elle se construise à partir d'une normativité culturelle fait que la philosophie ne peut plus être présentée comme remplissant une fonction fondatrice en se voyant décerner le titre de couronnement des études secondaires. En un sens, elle est une discipline comme les autres parce que les raisonnements qu'elle met en œuvre ne supposent pas des raisons qualitativement différentes de l'argumentaire des autres disciplines. « En un premier sens, en philosophie, les élèves ont en effet vocation à acquérir un certain nombre d'aptitudes et d'attitudes, et ces acquis, tels qu'ils sont définis (en terme de compétences d'expression, de compréhension, d'analyse, etc.), sont des acquis également susceptibles d'être obtenus dans les autres disciplines, qu'il s'agisse du latin ou de l'italien, mais aussi de l'éducation civique ou l'éducation à la sécurité routière » (p. 148). La spécificité de la philosophie n'est donc pas celle de fonder, mais d'être utile dans une fonction de mise en synergie formatrice les disciplines. La philosophie a vocation à être interdisciplinaire : elle est « la discipline chargée d'assurer le passage et la liaison entre les diverses disciplines, comme elle est chargée de dégager leur cohérence et de faire apparaître, pour les élèves, leur sens » (p. 137).

III/En quel sens peut-on justifier la didactisation ?

A/Pour une autre problématique didactique : l'intervention de Françoise Raffin.

La didactisation de l'enseignement de la philosophie entre donc en contradiction avec l'idée que nous nous faisons de l'apprentissage du philosophe. Elle dépossède de la relation dialogique avec les élèves, elle dilue le rapport pensant aux textes dans une approche technicisée et elle implique de tourner le dos à l'exercice réfléchi du jugement pour réduire la philosophie à jouer les bons offices de l'interdisciplinarité. Devons-nous alors adopter une posture de rejet pour définir l'idée de philosophie dans laquelle les professeurs de terminale doivent se reconnaître en proclamant haut et fort nos valeurs qui sont ici niées ? Mais cela ne risque-t-il pas de nous isoler de collègues qui ont une autre culture et une autre vision du métier ? Cela peut-il suffire également pour faire face aux difficultés de notre métier et aux défis de la massification ? Faut-il alors entrer dans une logique de compromis en renonçant, au nom du principe de réalité, à ce qui n'est plus exigible et en reconnaissant par là que la position des didacticiens, qui en fait un principe, n'est pas totalement illégitime ? Cela reviendrait à se compromettre avec une position qui s'est construite sur la négation de l'idée de philosophie que nous voulons défendre, c'est-à-dire à entrer dans une impasse.

La solution pour déterminer l'idée de philosophie dans laquelle les professeurs de philosophie peuvent se retrouver pourrait alors de chercher comment on peut reconnaître à la didactisation le statut de moyen en la déconnectant de la fonction qu'une certaine « doxa » veut lui faire jouer : être au service d'une conception de la culture et de l'enseignement de la philosophie contraires à l'idée que nous nous en faisons. Le fil conducteur de cette recherche d'un apport de la didactisation au philosopher peut être de se demander quel sens on peut donner à sa fonction de médiation entre le maître et l'élève, c'est-à-dire d'en préciser le concept.

Nous voulons former l'élève à l'exercice réfléchi du jugement et non à la réflexion critique, c'est-à-dire à penser par lui-même et non à s'inscrire par ses compétences argumentatives dans un monde édifié sur la valeur intersubjective d'objets culturels. La façon dont Françoise Raffin reformule les conditions psychologiques de la didactisation est dans cette perspective pertinente. Nous avons vu que la « scientification » de l'enseignement repose, pour les didacticiens, sur l'utilisation des ressources présumées de la psychologie cognitive pour programmer le processus d'apprentissage. En opposition à ce scientisme Françoise Raffin propose de penser les conditions psychologiques de l'apprentissage en faisant usage de la conception bachelardienne des conditions psychologiques de la connaissance, c'est-à-dire du concept d'obstacle épistémologique : « On peut rappeler les pages de Bachelard sur la nécessité de penser la pédagogie en termes d'obstacles (sans oublier qu'il est des obstacles eux-mêmes pédagogiques), s'il est vrai qu'on apprend à penser en réformant une pensée spontanée » (*La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre*, p. 26). Les « erreurs tenaces et solidaires » qui font obstacle au sens philosophique du problème ne peuvent pas être surmontées par l'efficacité d'une programmation déterministe, elles supposent des conditions d'un autre ordre qu'il faut penser sur une base différente que nous devons caractériser. Pour ce qui est de la dissertation philosophique, il s'agit de passer du « penser savoir » au « savoir penser », de ce que l'élève se représente savoir à la façon dont il doit penser pour savoir (cf le titre de la première partie, p. 15).

B/La mise en œuvre d'une nouvelle problématique didactique dans le cas de la dissertation.

Trois types de considération sont ainsi nécessaires à l'approche didactique de la dissertation. 1 / Dresser le registre des modalités de la pensée spontanée avec lesquelles il faut rompre. 2 / Expliciter les façons de penser auxquelles il faut former les élèves. 3 / Imaginer les médiations qui permettent d'y parvenir.

Les deux premières considérations se déclinent, pour le cas des définitions et des exemples que Françoise Raffin prend pour objet de ses analyses, de la façon suivante :

a/les définitions.

1/ Il faut être attentif à la façon dont les définitions proposées en début de dissertation font obstacle à la réflexion dans les copies (p. 27). Elles sont en effet un mélange confus d'étymologie et de jugement de valeur (p. 30) et elles sont fermées alors qu'elles ne devraient pas l'être (p. 33).

2/ Il s'agit d'élaborer et de rendre appropriables par les élèves quelques-unes des distinctions nécessaires à la compréhension et au statut des définitions dans le travail

philosophique (p. 20). La définition joue un rôle heuristique. Elle n'est ni première -- c'est le nom -- ni dernière -- c'est la connaissance -- (p. 32). Les définitions doivent être des « hypothèses fertiles » (p. 33). Il s'agit d'apprendre, non un nouveau langage, mais un nouveau rapport au langage (p. 30-31). La définition est mouvement, analyse et synthèse ([cf Bergson], p. 35).

b/ Les exemples.

1/ Les élèves argumentent au moyen d'exemples comme en français (p. 38). Ils confondent exemple et référence. L'exemple a une fonction ornementale comme en français (p. 40). L'exemple peut être mal choisi, en venant confirmer une idée mal formée ou un préjugé (p. 43). Il peut être un cliché, une association reçue ou être dans une fonction d'index (p. 45). Il peut servir de repérage pour la recherche des définitions, mais sans être analysé (p. 44).

2/ Les exemples font apparaître l'efficacité de la philosophie en montrant que c'est du monde qu'elle parle, au moyen de distinctions conceptuelles qu'elle élabore et qui permettent d'en reconnaître les articulations et d'en discerner les enjeux (p. 38). L'exemple peut permettre à l'interlocuteur de s'approprier un instrument d'analyse dont il dispose en réalité déjà dans d'autres domaines d'analyse que celui dont il parle (p. 40). Le critère du bon exemple est sa fécondité, sa capacité à ouvrir la réflexion (p. 44).

3/ Venons-en aux médiations. Aucune définition n'est, nous dit Françoise Raffin, séparable du texte qui la construit et toute définition proposée par un élève doit être solidaire d'un problème (p. 36). Il y a là la réaffirmation du principe énoncé par Alain selon lequel il n'y a pas d'autre méthode de penser que la lecture des textes. C'est donc dans un cadre traditionnel, à sa marge, que Françoise Raffin conçoit des exercices de didactisation du travail de définition en dissertation. Ainsi, après avoir proposé une liste de textes dans lesquels des philosophes proposent une théorie de la définition et en font usage, Françoise Raffin en vient à des propositions d'exercices destinés à solliciter l'entendement des élèves en médiatisant le passage de la pensée spontanée au mode de pensée auquel il faut les former. La perspective de la problématisation philosophique, du questionnement, est la raison d'être de ces exercices (p. 37) : (a/distinguer les notions les plus apparentées et construire un problème philosophique à partir de ces distinctions ; b/Proposer une série de termes appartenant à la même sphère conceptuelle, et demander aux élèves de trouver la loi de la série, toujours dans la perspective d'un problème).

Mais la question de la définition n'est pas dissociable de celle de l'exemple ; définir et exemplifier n'ont en effet de raison d'être du point de vue du discours dissertatif qu'en tant que moment heuristique d'une pensée qui se construit, et c'est ce qui est rappelé à la fin du passage portant sur les exercices concernant les définitions : « Rappelons enfin qu'on trouvera également des exercices analytiques dans notre partie sur l'exemple » (p. 37) Les exercices portant sur les exemples sont indiqués p. 51. Pour ce qui est des exercices à partir de textes : a/Chercher un exemple différent de celui du texte et le mettre en œuvre sur le modèle de ce qui est fait dans le texte. b/Un fait n'est pas un exemple. Il faut chercher les indices qui permettent de l'identifier correctement. c/À l'occasion d'un texte plus long que les extraits couramment étudiés, chercher de quoi le particulier est exemplaire. d / Comparer des textes où un même ensemble ou un exemple voisin est utilisé ou utilisé dans des perspectives différentes. e/Faire élaborer des distinctions conceptuelles à partir d'un même texte fournissant un exemple.

Il faudrait, pour cerner exactement la portée de ces exercices, rentrer dans les discussions que Françoise Raffin a eues avec des didacticiens comme Michel Tozzi. Elles présupposent une « épistémè » visée sous le nom de « raison didactique », et les exercices ici proposés sont le résultat de sa critique interne, c'est à dire d'une attitude par rapport à un apport extérieur qui est tout à fait autre chose qu'une posture de surplomb qui ferait le choix de la pure polémique. Il semblerait notamment que Françoise Raffin pense avec et contre Britt-Mari Barth à qui Michel Tozzi fait référence pour définir la « méthode de l'induction guidée par contraste » (*Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette, 1992, p. 38). Mais, avant d'entamer cette recherche qui nous paraît nécessaire, il faut s'en tenir au texte que nous étudions pour dégager de sa lecture une compréhension de la problématique didactique qu'il contient. Nous avons vu que Françoise Raffin situe les exercices sur les définitions à la marge de la lecture des textes. L'idée sous-jacente est que, si la lecture est ce qu'elle doit être, c'est-à-dire l'appropriation de la démarche intellectuelle d'un auteur, il n'y a pas besoin d'exercices. Et c'est ce qui est sous-entendu concernant la méthodologie de la dissertation. Le professeur expose une méthode qui doit certes faire l'objet d'une compréhension pour que l'élève puisse entrer dans le processus d'écriture, mais c'est à partir de la dissertation, en tant qu'exercice de pensée, qu'il fait comprendre rétrospectivement par son travail de correction le sens des règles de cette méthode. La forme n'est pas séparable du fond dans l'exercice de la pensée et la compréhension initiale de la méthode n'est qu'une précompréhension nécessaire, le début, mais pas le commencement de l'acte de penser (p. 115). Pourtant, avec des élèves qui lisent de moins en moins, avec les « nouveaux lycéens », la question méthodologique se pose différemment. Il faut concevoir une mise en mouvement de la pensée, en vue de la dissertation, indépendante de la lecture des textes au sens que nous venons de rappeler. C'est ce qui explique le recours à des exercices qui permettent d'entrer en matière, d'éveiller à la discursivité devrait on peut-être dire, et que l'on peut ainsi qualifier d'analytiques. Il s'agit d'une constante de la « raison didacticienne » (cf par exemple l'une des composantes de la « littéracie » selon Patrick Rayou).

C/Signification de la médiation didactique.

Ainsi le passage que Françoise Raffin consacre aux exercices sur les exemples, par son introduction et sa conclusion, présente-t-il l'intérêt de permettre de caractériser l'idée de médiation à laquelle, dans la perspective qui est la notre, nous cherchons à identifier la didactisation de l'enseignement de la philosophie.

Peut-on définir une méthodologie permettant de choisir le bon exemple et les façons de l'analyser pour que les élèves entrent dans un processus qui leur apprenne à penser ? L'enjeu de cette question est important : il s'agit de la possibilité ou non de programmer le processus d'apprentissage sous la forme d'objectifs de formation. Françoise Raffin affirme la nécessité de la médiation puisqu'il faut selon elle se placer en un sens au point de vue de ce que les didacticiens désignent sous le nom d'« apprenant ». « S'il est vrai qu'on ne saurait demander à l'élève d'effectuer une tâche qu'on ne lui a pas montrée <choisir le bon exemple>, encore faut-il prendre le soin de la décomposer aussi loin qu'il est possible » (p. 51). Mais il n'est pas non plus possible de projeter une programmation pour une raison de fond qui est explicitée p. 57 et qui concerne le statut de la logique du raisonnement ici pensée à partir de la

référence à Kant : s'il existe bien « une logique générale qui expose les “règles formelles de tout usage de l'entendement” elle ne “renferme aucun précepte pour le jugement et n'en peut renfermer”. Le professeur ne peut donc pas déterminer “scientifiquement” le bon exemple et les exercices d'accompagnement qui détermineraient un progrès de l'apprentissage du philosophe concernant la possibilité de la choisir. Il peut seulement, à défaut de compter sur les ressources d'une réminiscence de type platonicien, présupposer “une disposition à bien juger chez l'élève” et entreprendre d'“aiguiser” son jugement, ce à quoi les exemples peuvent être “utiles” sans pour autant être déterminés à induire nécessairement quoi que ce soit dans l'esprit de l'élève.

Françoise Raffin propose de rentrer dans un processus de médiation qu'elle tient pour nécessaire, en cela elle est didacticienne, et elle substitue sous ce rapport à la parole magistrale une pluralité de pratiques discursives dont les exercices sont la mise en œuvre, mais elle rejette le postulat du déterminisme méthodologique. Les exercices n'ont de raison d'être que dans une relation à l'élève et leurs effets escomptés sont indirects et ne peuvent pas être programmés : le progrès de l'apprentissage du philosophe n'est pas maîtrisé par le professeur qui pourrait faire fond sur les ressources d'une sorte de maïeutique socratique ; ses conditions sont autant que faire se peut mises en place, mais leurs effets possibles dépendent en dernière analyse de l'élève. Cette pratique didactique ne relève pas des sciences de l'éducation parce qu'elle ne présuppose pas une relation déterministe entre situations d'apprentissage et acquis de l'élève. L'efficacité des situations d'apprentissage définies par les exercices suppose au contraire un processus interne à la conscience de l'élève qui n'obéit à aucun déterminisme, c'est-à-dire une maturation qui doit aboutir à l'appropriation des conditions de l'exercice réfléchi du jugement. La mise en œuvre de la médiation didactique se fonde ainsi en dernière analyse sur une idée qui est le fondement axiologique d'une pratique. Les professeurs de philosophie de terminale ne peuvent-ils pas se retrouver autour de cette idée ?

D/Perspectives de travail.

Il peut être alors intéressant, sur la base de cette idée de la médiation didactique, de s'intéresser aux productions des didacticiens de façon à voir s'il est possible d'en extraire des exercices analytiques susceptibles d'“aiguiser” l'entendement. Cette démarche peut être mise en œuvre notamment à partir des travaux de la commission Brocca qui correspond, si l'on en croit *Enseignement et pratiques de la philosophie*, à un département essentiel de la recherche en didactique aujourd'hui. Tout se joue ici autour de la pratique du “co-philosophe” (p. 136) et du “laboratoire de philosophie” (p. 140), censés prendre la place du cours et de la leçon pour rendre possible la mise en place d'un enseignement des compétences : “Il s'agit de désigner une méthode d'enseignement reposant sur l'implication directe des élèves dans l'apprentissage et la modélisation de celui-ci sur des tâches déterminées dotées d'objectifs précis en termes de compétences à développer”.

Mais il se trouve curieusement que dans *Enseigner la philosophie. l'exemple italien* et dans *Enseignement et pratiques de la philosophie* on ne trouve qu'une définition générique des objectifs de formation et des exercices d'évaluation formative (respectivement, p. 140 § 5, et p. 139 à 141), mais rien sur les exercices analytiques qui devraient en théorie permettre d'atteindre ces objectifs. Il serait donc

intéressant de voir si ce manque est comblé dans les passages du texte de la commission Brocca non traduits par Jean-Louis Poirier et par les didacticiens qui théorisent la pédagogie du “co-philosopher” et du “laboratoire de philosophie”. On peut prendre comme point de départ de ce travail les références données dans *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Le second intérêt de cette lecture se placerait sur le plan d’une critique interne visant à tester la cohérence du point de vue ici développé. Les exercices sont-ils conçus de façon empirique, ou, bien, ainsi que s’engagent à le faire ceux qui revendiquent l’élaboration d’une didactique “scientifique”, une théorie de l’apprentissage, prenant appui sur une ou des sciences de l’homme, est-elle construite pour les justifier en expliquant, non seulement comment l’apprentissage est possible, mais aussi comment les “acquis” ne forment pas une totalité additive et peuvent s’intégrer au processus de formation ? Enfin, et cela constituerait le troisième intérêt de ce travail, la question se pose de savoir si nous pouvons faire un usage des éventuels exercices analytiques que nous aurons découverts pour faire progresser nos élèves dans les deux exercices avec lesquels nous les évaluons : la dissertation et l’explication de texte. Par exemple, si nous considérons que l’explication de texte, pour rendre compte d’un problème philosophique à partir de la compréhension précise d’un texte, doit dégager la thèse de celui-ci et la façon dont l’auteur la justifie, les items mentionnés au point 3 des *objectifs de formation* thématiques par la commission Brocca rencontrent ce que nous avons à faire. Dégager la structure argumentative d’un texte et les types de raisonnement mis en œuvre est en effet essentiel, ce qui légitime par conséquent les exercices analytiques suscitant chez les élèves une appropriation de ce que cela veut dire. Mais cet usage des exercices analytiques n’est lui-même possible que si l’on peut faire abstraction de la conception “didactisée” de la lecture philosophique caractéristique du “cas italien” dont nous avons vu que nous devons la rejeter pour une question de principe. De même, les exercices analytiques n’ont de raison d’être que dans la perspective d’actes de pensée synthétiques relevant de l’exercice réfléchi du jugement auquel ils doivent préparer. L’exercice de dissertation en est l’occasion la plus appropriée, et le système italien la marginalise.

Conclusion.

Autour de quelle idée de la philosophie les professeurs en classe terminale peuvent-ils se retrouver ? Nous avons vu que cette idée ne peut être issue que de la pratique, ce qui nous a amenés à revisiter l’opposition : apprendre la philosophie/apprendre à philosopher et à faire retour sur la référence à Kant qui, dans le contexte français, a longtemps été utilisée pour justifier notre pratique. Nous avons alors cherché à montrer que cette référence justifie moins, comme on a voulu le lui faire dire, un rejet de la pertinence de l’histoire de la philosophie pour l’enseignement philosophique qu’une pratique de l’apprentissage du philosophe qui entretient selon nous un rapport d’affinité avec une approche didactique. Cela nous a conduit à un détour portant sur les enjeux de la didactique : la possibilité d’une relation dialogique avec l’élève et celle de la lecture philosophique. Mais les orientations pédagogiques dans le “cas italien”, célébrées par Jean-Louis Poirier, permettent de cerner des tendances caractéristiques des conceptions contemporaines de la culture qui conduisent à tourner le dos à la formation à l’exercice réfléchi du jugement qui représente à nos yeux une finalité essentielle de notre enseignement.

L'idée de philosophie autour de laquelle les professeurs de philosophie peuvent se retrouver ne doit pas pour autant être construite sur une posture de rejet ou sur la recherche d'un compromis avec un supposé principe de réalité. Le débat que Françoise Raffin, dans un contexte qui n'est plus exactement celui d'aujourd'hui, a entamé avec la didactique peut ici nous être utile. Elle a pris acte du fait que nous sommes face à ce qu'il est convenu d'appeler des "nouveaux lycéens" pour chercher dans la didactique des moyens de surmonter les obstacles à la maîtrise des actes de pensée requis par la dissertation. Elle a proposé des exercices analytiques propres à "aiguiser" le jugement pour parvenir à cette fin. Au point de vue théorique, sa démarche, en se démarquant du présupposé déterministe des sciences de l'éducation, se fonde sur une idée axiologique de la médiation qui fait crédit à l'élève d'être bien autre chose qu'un "apprenant" qu'il faudrait "observer". Il s'agit selon nous de répéter cette démarche aujourd'hui en cherchant si l'on peut extraire des recherches en didactique les exercices analytiques dont nous avons besoin. L'idée de philosophie autour de laquelle les professeurs de philosophie peuvent se retrouver est ainsi une certaine idée de la médiation qui nous permet à la fois de rester fidèles à ce qui constitue notre identité fondée en raison et d'être mieux en prise sur les difficultés du métier aujourd'hui.