

Compte rendu de S /s dir. Bruno Poucet, Patrick Rayon, *Enseignement et pratiques de la philosophie*, PUR, 2016.

Jean-Louis Lanher, Lycée Le Parc, Lyon

Notre intention est de lire *Enseignement et pratiques de la philosophie* à partir des thèses développées dans le texte de J. Dolbeault reproduit p. 34 et, sous une forme plus détaillée, dans le *Manifeste* de l'Acireph du 31. 03. 2001. L'idée est de dégager à partir de ces deux textes les lignes directrices d'une doctrine de l'Acireph et de se demander ensuite en quoi *Enseignement et pratiques de la philosophie* en est l'expression et la réalisation. Y a-t-il dans ce texte un développement et une explicitation du projet ? Ce développement et cette explicitation peuvent-ils confirmer ou valider les thèses avancées dans le projet, ou bien des déplacements, des tensions, des refontes, voire des incohérences apparaissent-ils ? Nous cherchons donc ici à procéder à une lecture interne, qui ne se situe pas principiellement sur un registre polémique, mais entend aussi et par là mettre en évidence des éléments de critique objective.

I/ Les «Thèses» de l'Acireph

1/ Culture philosophique et culture scolaire

La doctrine que nous cherchons à caractériser se présente comme dirigée contre la conception «essentialiste» (J. Dolbeault) de l'enseignement de la philosophie. Le *Manifeste* se construit en opposition à la thèse selon laquelle l'idée de philosophie suffit à justifier une façon unique d'enseigner la philosophie. Il s'agit par là de rompre avec la pratique dominante, induite par une «doctrine officieuse» (*Manifeste*, p. 3) qui est structurée par trois principes : 1/ un principe identifiant la spécificité d'un enseignement : «L'enseignement de la philosophie est un enseignement philosophique». Il nous est dit, ce qui montre que l'on se réclame de l'appartenance à une communauté des philosophes, qu'il s'agit d'«un principe que personne ne conteste». Le lecteur attendrait alors que l'idée de philosophie soit explicitée : la philosophie a-t-elle un objet et, si oui, quel est-il ? A-t-elle une finalité morale et s'agit-il d'un art de vivre ? Vise-t-elle un savoir, et, en ce cas, quel en est le rapport à l'histoire de la philosophie, à l'histoire des idées et à l'histoire des sciences ? La réponse à cette question mettra l'accent uniquement sur la finalité ou plutôt la fonction de l'enseignement de la philosophie : «une culture des aptitudes en vue de l'acquisition des compétences». Les compétences acquises par l'élève dans le cours de philosophie "sont des moyens au service d'un seul but : le libre exercice de la pensée, pratiqué pour lui-même. Mais ces compétences ont aussi une valeur en elles-mêmes. Elles constituent des éléments indispensables de la formation de l'élève, quel que soit son avenir scolaire et professionnel et quelles que soient les activités dans lesquelles il s'engagera au cours de son existence future", (p. 8). Le texte avance ainsi la thèse d'une fonctionnalisation de la culture scolaire enseignée dont la culture philosophique est une dimension. Nous pouvons synthétiser ce point avec l'énoncé d'une thèse : *Thèse I : Il faut reconnaître une fonctionnalité de la culture scolaire dont la culture philosophique est une composante.* 2/ La critique de la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie porte sur deux principes normatifs appelés par celui auquel nous venons de nous référer. «L'enseignement de la philosophie n'aurait à répondre qu'à des exigences philosophiques à l'exclusion de toute autre ; et il lui suffirait de satisfaire à ces exigences pour être ce qu'il doit être», (p. 3). L'enseignement de la philosophie pourrait refuser sa didactisation, c'est-à-dire le recours à des ressources non philosophiques (sciences de l'éducation) pour se penser comme construction d'un apprentissage (implication du premier principe), et il n'aurait pas à distinguer les buts des fins

en explicitant les objectifs et les moyens proprement didactiques de ces derniers. Pour dire les choses de façon synthétique, la didactisation de la pédagogie serait sans intérêt et de toute façon inutile. D'où la thèse II : *Il faut procéder à une refonte de la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie par une nécessaire didactisation, sous une forme irréductible à sa fondation philosophique.*

L'argumentation mise en œuvre pour réfuter la pertinence des deux principes normatifs de la conception «essentialiste» ne consiste pas, dans le texte du *Manifeste* en une justification apportant la preuve de l'efficacité de la didactisation ; elle est indirecte, puisqu'elle revient à faire apparaître la contradiction performative des deux principes normatifs : refuser la didactisation d'une discipline, c'est refuser sa scolarisation et c'est, pour ce qui concerne la philosophie, laisser le champ libre à une scolarisation subie, à une mauvaise scolarisation : «ce sont les sujets du bac et les manuels qui fixent le programme réel et ce sont les fascicules de méthode qui codifient la dissertation» (p. 3-4). La scolarisation, faute d'avoir été pensée en amont avec les ressources de la didactique, s'impose en aval sous la forme du bachotage et des productions réductrices des éditions parascolaires.

L'«essentialisation» de l'enseignement de la philosophie, la «doctrine officielle» pèchent ainsi par leur inconscience des finalités et des buts qui est l'ignorance du statut réel de la pratique pédagogique. L'efficacité pédagogique ne peut passer que par la didactisation de l'enseignement de la philosophie qui doit reconnaître qu'il n'est pas de l'ordre de la fondation et qu'il doit théoriser pour elles-mêmes les conditions de sa réception.

2/ Une problématique des compétences

Si l'on passe du registre de la critique à celui de la proposition et de la prospective qui impliquent en principe le travail de toute la profession se constituant en «communauté d'experts» (J. Dolbeault), il faut articuler l'un à l'autre dans l'enseignement de la philosophie les moments en eux-mêmes irréductibles de la philosophie et de la didactisation ; il faut ouvrir des «chantiers» qui «font concourir philosophie, pédagogie et didactique au développement de l'esprit critique et de l'autonomie de jugement des élèves» (p. 4), ce qui est nécessaire pour réaliser la finalité formatrice de l'enseignement de la philosophie. Ce programme se décline selon deux axes. D'une part, une inversion des deux principes normatifs de la «doctrine officieuse» aboutissant à faire reconnaître qu'il faut expliciter ce qu'elle passe sous silence et à l'objectiver. D'autre part, une problématisation de cet objectif en termes de compétences. Pour ce qui est de l'enseignement professoral, il convient en effet d'assumer les conséquences de la blessure narcissique imposée par la reconnaissance du principe de réalité. Les formules «le professeur est l'auteur de son cours», ou «la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie» (p. 6) sont dénuées de toute pertinence pour la pratique de l'enseignement. La transposition didactique des savoirs, c'est-à-dire, selon le *Manifeste*, des compétences transmises par la formation universitaire, est au contraire une tâche que l'on ne peut pas éluder. *Thèse III : La nécessaire didactisation repose sur une transposition des savoirs universitaires sous la forme de compétences qui optimisent le rapport moyen/fin dans l'apprentissage philosophique.* Il faut, à partir de la matière première des compétences universitaires, produire une mise en forme opérationnelle de compétences pédagogiques. Il s'agit de «réorganiser en permanence, à l'épreuve de l'expérience et au plus près de la réalité des classes, ce rapport entre compétences philosophiques et compétences pédagogiques» (p. 6). Enseigner, c'est être impliqué dans un processus de révolution permanente qui cherche à objectiver le savoir-faire pédagogique sous la forme de compétences révisables au contact de la pratique, et qui se propose de «clarifier les buts que l'on vise et d'ajuster au mieux les moyens (quels concepts, quelles démarches, quels exercices...)». Il faudrait, mais cela excède l'objet de notre propos, interroger la cohérence d'une position pédagogique qui reconnaît qu'il n'y a pas de codification possible de

l'enseignement, de table «omnitemporelle» des catégories de l'entendement professoral, et qui, en même temps, entend didactiser la pratique en objectivant des buts à atteindre qui impliquent des moyens nécessaires, c'est-à-dire en la scientificisant. En tant qu'elle est savoir-faire, la pédagogie est une connaissance de l'individuel et l'on bute ici sur un problème posé par Gilles Gaston Granger dans *Pensée formelle et science de l'homme* : en quoi la connaissance de l'individuel peut-elle avoir les propriétés de la scientificité, c'est-à-dire être une science de l'homme ?

Pour ce qui est des contenus de programme destinés aux élèves, il faut également raisonner en termes de contenus objectivés et de compétences pour déterminer les buts de l'apprentissage. «Quels sont les contenus de connaissances et les outils intellectuels que, comme dans toutes les autres disciplines, les élèves doivent apprendre à maîtriser ? Quelles compétences doivent-ils acquérir ? Que peut-on exiger d'un élève de terminale de telle ou telle série ? À l'aune de quels critères son travail sera-t-il évalué ?» L'élève placé dans la nécessité de «s'engager dans un véritable travail de formation de soi» a besoin qu'on lui *indique* «sur quoi il doit porter son effort, quels problèmes il doit comprendre, quelles connaissances maîtriser et quelles compétences acquérir» (p. 9). Il s'agit ainsi de redéfinir l'élémentaire, c'est-à-dire les séquences qui sont en soi fécondes, de programmer une progressivité du processus de formation à partir d'un début qui soit formateur, c'est-à-dire qui soit un commencement. La mise en œuvre des catégories de l'entendement professoral implique un enseignement qui accompagne le développement de l'élève plus qu'il n'instaure une relation dialogique avec lui. *Thèse IV : On peut définir un apprentissage formateur en soi, c'est à dire qui peut être programmé pour susciter et développer l'apprentissage des compétences philosophiques.*

3/ Histoire de la philosophie, histoire des idées, histoire des sciences

Le processus de formation est appropriation d'un savoir conceptuel dont le contenu peut être défini puisqu'il obéit à une fonctionnalité culturelle explicite. Cela suppose la mise en œuvre de moyens. C'est dans cette perspective que le texte prend position sur les questions de la pertinence de l'histoire des idées et de l'histoire des sciences ainsi que de l'histoire culturelle et religieuse. Le cours s'organise en effet autour de problèmes (p. 9) qui sont en nombre limité au contraire d'un programme de notions qui en subsume un nombre «illimité» (Dolbeault), mais «ceux-ci ne peuvent être sérieusement abordés qu'à travers la connaissance des principales options philosophiques qu'ils ont engendrées et par la maîtrise progressive des distinctions conceptuelles qui permettent de leur donner sens». Les objectifs de la formation impliquent ainsi un recours nécessaire à l'histoire de la philosophie, mais il est sélectif parce qu'elle n'a pas en elle-même de valeur formatrice (p. 6). De même, si le processus de formation est une appropriation, il a le statut d'un développement qui se construit selon sa propre logique interne. Il s'agit ainsi pour l'élève de produire ses idées et ainsi de penser par lui-même. Mais «l'élève qui a compris les arguments justifiant l'idée de «contrat social» ou celle d'«impératif catégorique» et qui est capable de l'exposer intelligemment pense tout autant que celui qui pose un problème ou analyse un concept», (p. 10). Il n'est pas ici question de dire que la philosophie s'apprend au sens où l'on doit s'instruire auprès d'auteurs, mais de reconnaître quelle argumentation justifie des philosophèmes, des objets culturels, ce qui implique que l'on peut les comprendre de façon immanente indépendamment du tout de la philosophie à l'intérieur duquel ils sont produits. *Thèse V : L'histoire de la philosophie et l'histoire des idées ne sont pas sans valeur formatrice, mais elles ont le statut de moyen et de support de substitution dont la sélection est pilotée en amont par la détermination des problèmes du programme.* Le même statut de moyen se retrouve en ce qui concerne l'histoire des sciences, l'histoire culturelle et l'histoire religieuse (p. 9). Il n'est pas ici question de rentrer dans une investigation sur la formation des concepts scientifiques ou dans une tentative de compréhension herméneutique des formes culturelles et religieuses.

Essayons de synthétiser cette analyse pour dégager la logique d'un argumentaire exposant et

étayant une doctrine en projet. Cela nous procurera une grille de lecture pour interroger *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Le texte du *Manifeste* constitue un discours adressé qui se donne comme interlocuteurs les partisans de la «doctrine officieuse» de l'enseignement de la philosophie se refusant à la didactisation de sa pédagogie. L'intention de ce discours est de faire apparaître la contradiction performative de leur position de façon à justifier la nécessité d'une refonte de l'enseignement de la philosophie (*Thèse II*). La stratégie argumentative du texte suppose l'assomption d'un intérêt commun, c'est-à-dire l'existence d'une communauté de philosophes unis par un accord sur les fondamentaux de la pensée, sur une idée de la philosophie. Cette nécessité d'un consensus d'arrière-plan explique que le programme de problèmes n'est pas présenté comme une innovation en rupture avec le programme de notions, mais comme une mesure de rationalisation destinée à préciser ce dont il faut traiter. Une telle posture implique que l'on peut se mettre d'accord sur une liste des «problèmes philosophiques», ce qui semble supposer une «philosophia perennis» et explique l'apparition de la *thèse V* de la reconnaissance du rôle subordonné de l'histoire de la philosophie et des connaissances non philosophiques.

D'autre part, concernant la question des finalités de l'enseignement de la philosophie, la *thèse I* de la fonctionnalisation de la culture scolaire situe cette dernière du côté de la culture générale, voire de la «polymathie», et non de la culture philosophique en tant qu'elle ambitionne la maîtrise d'un savoir normé par l'idée de vérité (la dialectique au sens de Platon ou la philosophie première au sens d'Aristote). Il y a là pour le moins une tension, et peut-être une incohérence avec la présupposition d'une idée de la philosophie. Peut-on trouver dans *Enseignement et pratiques de la philosophie* de quoi sortir de cet embarras ?

Les *thèses III* et *IV* se recourent en tant qu'elles impliquent la notion de programmation de compétences dont l'apprentissage doit susciter et développer l'appropriation des capacités philosophiques. L'argumentaire auquel le texte a recours pour justifier cette affirmation ne consiste qu'en énoncés programmatiques. *Enseignement et pratiques de la philosophie* met-il en œuvre une argumentation étayée par des faits et/ou une connaissance scientifique pour valider ces thèses ?

IV/ Comment Enseignement et pratiques de la philosophie justifie-t-il la thèse d'une refonte nécessaire de l'enseignement de la philosophie ?

Cette question est instruite, dans le cadre institutionnel français, par la première partie qui propose un état des lieux, un «tableau de ce qu'est aujourd'hui l'enseignement de la philosophie en terminale» (p. 15). Deux approches : historique (Bruno Poucet) et sociologique (Patrick Rayou) sont proposées.

1/ Paradigme méritocratique / paradigme démocratique: l'argument historique

1.1/ Le sens d'une distinction

L'approche historique présuppose la pertinence de la catégorie de paradigme : «ensemble des pratiques, des contenus, des finalités, des normes qui fondent une tradition» (p. 19) pour montrer que la forme que prend l'enseignement d'une discipline scolaire est déterminée par une relation historiquement variable de l'école et de la société. Ce qui vaut pour les disciplines scolaires en général s'applique en particulier à l'enseignement de la philosophie. Ce qui a été précédemment appelé : «approche essentialiste» ou «doctrine officieuse» de l'enseignement de la philosophie correspond ici au «paradigme méritocratique» dont la conjoncture de 1906 permettrait de dater le

commencement ; il tiendrait pour une centaine d'années après s'être structuré autour des Instructions d'Anatole de Monzie (*Débats autour de la fonction de l'enseignement de la philosophie*, p. 24-25). Il s'agit de la mise en place d'un «enseignement libéral, offert aux élèves qui font l'effort pour l'atteindre» (p. 21) dont Bruno Poucet décrit les lignes directrices dans les développements portant sur les «finalités de l'enseignement de la philosophie» (p. 25-26) et sur les «pratiques pédagogiques». Nous ne rentrerons pas dans le détail de ce tableau pour ne retenir que ce qui concerne notre propos. Il s'agit d'un «enseignement généraliste» (p. 25) qui ne se pense pas comme élitiste et réservé à une aristocratie. Un parallèle est fait avec la *Lettre aux instituteurs* de Jules Ferry pour montrer qu'«il y a malgré tout une langue commune entre les esprits». Le professeur de lycée, qui n'est pas un professeur de faculté, «devra adapter sa rhétorique». Il s'agit, déclare Bruno Poucet, d'une «pratique scolaire de la philosophie» (p. 26) qui s'incarne dans la «leçon ordinaire» qu'il faut bien différencier de la «leçon idéale» qui suppose une relation dialogique exceptionnellement rare. Le professeur joue certes le «rôle principal» : il y a l'idée que c'est d'abord en pensant devant les élèves que le professeur les amène à penser, ce qui impliquerait que la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie, mais il y a tout autant celle que les exercices sont essentiels à la pédagogie, qu'ils sont «le complément, l'extension de la leçon». Le paradigme méritocratique est ainsi par là authentiquement démocratique en ce sens que le professeur n'est pas dans l'idée qu'il pourrait transmettre par imprégnation sans se soucier des conditions du processus d'une assimilation par les élèves. Bruno Poucet explique alors qu'une dérive funeste s'est cependant produite quand, réagissant contre la codification pesante de la pédagogie par les méthodes, certains ont voulu prendre leurs distances avec la scolarisation (*Des interrogations*, p. 29). C'est ainsi que le paradigme méritocratique a pris la forme de la «conception essentialiste» de l'enseignement de la philosophie. En tournant le dos à son ancrage démocratique dans des pratiques scolaires il s'expose à l'accusation d'être élitiste et aristocratique.

La suite du texte fait alors apparaître le «paradigme méritocratique» comme historiquement dépassé en mettant en évidence des «attentes sociales renouvelées» : «une demande de compréhension des grands débats du temps, un souhait de synthèse, d'élucidation de la complexité, demande aussi bien morale, éthique que scientifique ou métaphysique» (p. 31-32). La société, conçue comme un sujet autonome doté de volonté propre, est en demande d'une offre qui corresponde à ses besoins. Dans ces conditions, la conception de l'enseignement de la philosophie caractéristique du paradigme méritocratique lutte contre son élimination (*Interrogations pédagogiques et programmatiques*, p. 31) et le programme de 2003 qui en sauve certes quelque chose, n'est lui-même qu'un compromis résultant de l'hésitation entre «rupture franche et conservation de la tradition». Le texte suggère qu'il est l'illustration d'un combat d'arrière-garde : «La philosophie sort de la salle de classe pour passer sur l'agora» (p. 32). Un «nouveau paradigme», correspondant à «un enseignement de masse, démocratique», voit le jour. Il ne sera pas exclusivement scolaire, mais il va réinventer la dissertation «comme ce fut le cas au XIXe siècle» et de nouveaux exercices (p. 33).

La catégorie de paradigme permet de montrer que la forme que revêt l'enseignement de la philosophie est historiquement déterminée et donc révisable. Cette proposition générale s'applique en particulier à la conception « essentialiste » qui est datée et contingente. L'approche historique permet ainsi d'adjoindre à l'argument de la contradiction performative un argument direct pour justifier la thèse d'une refonte nécessaire de l'enseignement de la philosophie.

1.2/ Le concept de paradigme démocratique est-il cohérent ?

Il faudrait examiner de près la catégorie de paradigme qui structure les analyses de Bruno Poucet. Son statut paraît en effet ambigu dans la mesure où il conduit à reconnaître, pour expliquer et comprendre le statut de l'enseignement de la philosophie à une époque déterminée, le caractère

décisif du processus historique de construction antagonique qui y conduit, tout en présentant ce que peut cet enseignement, à l'époque de stabilité du paradigme une fois constitué, comme soumis à déterminisme historique qui équivaut à un fatalisme. On nous explique ainsi que la construction du paradigme méritocratique s'effectue, vers 1906, dans les conditions d'un rapport conflictuel entre la profession et la demande étatique qui conduit à une «transaction» : accepter certaines contraintes (programme, corrections de copies) en échange d'une liberté pédagogique à l'intérieur de certaines limites (p. 23-24). Le paradigme une fois construit, les possibles qui existent pour concevoir la construction d'un enseignement, et qui relèvent de ses conditions normatives institutionnelles, sont donc bien, en un sens déterminés, mais peut-on laisser entendre que c'est au sens où il y aurait un déterminisme historique équivalant à un fatalisme ? Peut-on en effet à la fois nous dire que l'on est passé du paradigme aristocratique au paradigme méritocratique par l'action d'hommes tels Charles Bénard ou Victor Duruy, qui ont mené un combat ou qui ont conduit à son terme une initiative novatrice dans un rapport antagonique à des tendances conservatrices, et nous présenter la structuration du paradigme démocratique comme un fait de société sans expliciter les moments d'un processus conflictuel qui y conduit ou qui y conduirait ? Il est salutaire, pour rompre avec l'idéalisme abstrait et déterminer la forme historique de réalisation que les idées peuvent revêtir, de partir de l'analyse concrète des situations concrètes envisagées selon la dimension de leur historicité essentielle, mais il faut tirer toutes les conséquences du fait que le déterminisme n'est pas un fatalisme et que la détermination historique des possibles n'exclut pas la possibilité de l'action. La catégorie de paradigme mise en œuvre par Bruno Poucet ne peut pas prétendre au statut de «concept» qu'il veut lui conférer (p. 19). Il conviendrait en tout cas que le lecteur ait à sa disposition les ressources bibliographiques nécessaires pour connaître l'espace de coordonnées théorique à l'intérieur duquel il a été élaboré. À cette absence d'explicitation des fondements théoriques s'ajoutent, semble-t-il, deux objections possibles. D'une part, le présupposé d'une société se constituant en sujet autonome en «demande» de philosophie doit être interrogé. N'y a-t-il pas un marché philosophique de productions dont le rayonnement dépend de leur médiatisation ? En l'absence de formation préalable à l'exercice réfléchi et donc *critique* du jugement, l'intérêt pour la philosophie ne risque-t-il pas de s'exprimer selon un régime d'essentielle hétéronomie ? D'autre part, un second présupposé, celui d'une société une, impliqué par le précédent, relève d'une rhétorique complaisante. Il s'agit de conduire une critique biaisée de l'«élitisme», de la dérive scolaire du paradigme méritocratique et de son rejet des vertus démocratiques dont il était pourtant, nous l'avons vu, en un sens originellement porteur. Viser l'organisation qui est censée incarner cette dérive, c'est-à-dire l'Appep, permet de se décerner un brevet de conscience démocratique en se posant en porte-parole de la société, alors qu'une prise de parti conséquente en faveur de la démocratisation exige un plus grand sérieux sociologique. Le terme société recouvre, pour un sociologue, des mécanismes de structuration et de reproduction de types de rapports sociaux historiquement déterminés. Prendre le parti de la démocratisation implique donc de favoriser les dynamiques qui contrecarrent ce qu'il y a d'inégalitaire dans ces mécanismes. Une école qui se réclame de l'élitisme républicain affrontait ce problème selon une logique qui avait au moins le mérite de la cohérence. Si l'on considère que le paradigme méritocratique est historiquement dépassé, et si l'on ne renonce pas à l'ambition d'une école formatrice pour tous, c'est donc faire preuve de peu d'esprit de responsabilité que de considérer la société comme un sujet un : il faut au contraire affronter la réalité de ce que l'on appelait naguère le «handicap socio-culturel» pour réfléchir à la construction d'une appropriation par tous de la haute culture. Le commun n'a pas à être célébré, mais il doit être construit.

2/ Le malentendu socio-cognitif : l'argument sociologique

2.1/ Le sens d'un concept

Les conclusions auxquelles conduit l'usage que Bruno Poucet fait d'une problématique

historique dépendent ainsi de considérations sociologiques discutables. Cela conduit à analyser d'autant plus attentivement l'approche directement sociologique de Patrick Rayou : «Un enseignement à reconstruire». Le point de départ de cette intervention relaie le constat final de Bruno Poucet : l'inadéquation à la société de la forme que revêt la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie, ce qui constitue «l'hypothèse faite dans ce chapitre» (p. 39). Mais, au lieu de s'en tenir à vouloir susciter la prise de conscience d'une nécessaire mise à jour au nom de la «demande sociale», l'article entend prendre appui sur un travail sociologique effectif en se fondant sur un matériau d'analyse concret : celui des effets de cette demande à l'intérieur du système scolaire, ce qui conduit à prendre comme objet d'analyse «la réalité des disciplines enseignées» et à utiliser des catégories d'analyse procurées par la «sociologie du curriculum», notamment celle de «conscience disciplinaire» (p. 40). Les élèves ne trouvant pas dans l'enseignement disciplinaire qui leur est proposé quelque chose qui soit en phase avec leurs attentes, font en sorte de le rendre supportable : «Sans évidemment aboutir à une transformation institutionnelle de cette discipline, ils contribuent néanmoins à lui donner un visage qui n'est pas toujours celui imaginé par les prescripteurs».

Patrick Rayou conduit sur cette base une analyse de la pratique de la dissertation par les élèves. Il y a déphasage entre les exigences de la dissertation et les déterminismes sociaux : la dissertation exige des élèves qu'ils se constituent en «sujet épistémique», mais il faut tenir compte des «malentendus sociocognitifs» issus du mélange inextricable entre les logiques d'insertion sociale et celles de l'apprentissage scolaire» (p. 42). Les exigences de la dissertation «intellectuellement convaincantes» pour eux «sont souvent mal maîtrisées par des élèves socialement fragilisés parce qu'ils ne se sentent pas toujours légitimes dans l'école. Elles suscitent des attitudes de protection de soi qui contreviennent à la nécessaire prise de risque supposée par l'activité philosophique». Ce que Bourdieu appelle «sens de la position» fait obstacle à ce que certains élèves puissent se penser comme auteurs d'un écrit dissertatif en pensant de façon indépendante par eux-mêmes, en exerçant leur jugement de façon réfléchi et critique. La rédaction des dissertations est l'expression de la façon dont ils en interprètent la consigne selon un malentendu inévitable.

2.2/ Des pistes à explorer

On pourra certes émettre des réserves sur la portée d'une analyse qui risque d'être réductrice puisqu'elle théorise ses résultats à partir d'un matériel d'enquête parcellaire, mais les constats descriptifs concernant les pratiques de la dissertation correspondent effectivement à ce que les correcteurs observent trop souvent. Les introductions «tuent» le problème en le naturalisant ; les références «sont davantage vécues par leurs auteurs comme des gages de leur sérieux et de leur respect des classiques que comme le recours à une intertextualité qui, placée entre le scripteur et le lecteur, garantit la réversibilité des échanges par l'inscription dans des argumentations accessibles à tous». Conçues comme devant attester la capacité à penser dans un rapport dialogique avec les auteurs, «pour se faire penser soi-même au-delà de soi» elles se muent en «prêt-à-penser» (p. 45-46).

Ce que le *Manifeste* appelle une «mauvaise scolarisation» est détaillé avec une précision intéressante dans sa caractérisation des obstacles qu'il faut surmonter, mais, et cela constitue une seconde réserve, on attendrait aussi une prise en considération des modalités et des effets de la scolarisation dans les disciplines autres que la philosophie. Prédise-t-elle à l'appropriation de la problématisation et du raisonnement philosophiques qui supposent le sens des problèmes qui motivent leur mise en œuvre ? La question est envisagée, mais sans être développée, «l'école contemporaine ayant pris le parti d'une certaine technicité, d'une centration sur les méthodes qui évacue la question du sens ou la délègue à d'autres acteurs» (p. 46). Nous savons pourtant tous que

les «méthodes» de dissertation apprises dans les autres disciplines représentent souvent des obstacles pédagogiques à surmonter plus que des points d'appui satisfaisants.

Ainsi, même s'il est insuffisamment étayé au point-de-vue de sa base d'enquête, et partiel dans ses analyses des effets de la scolarisation dans l'ensemble des disciplines, l'argument sociologique a le mérite de décrire, de façon pertinente, des aspects de la réalité scolaire de l'enseignement de la philosophie. De même, que l'on soit partisan de la doctrine «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie ou de sa nécessaire «reconstruction», il reste que des pistes intéressantes pour une pédagogie philosophique semblent initiées par des recherches sur la «littératie» conduites dans trois registres : «cognitif», mobilisant les fonctions intellectuelles (induction, déduction, hypothèse) requises pour les écrits analytiques, «identitaire symbolique», qui suppose de l'élève l'assomption d'une position à la fois de sujet épistémique de sujet puisant dans sa propre expérience, «culturel», grâce auquel les thèses et questions rencontrées peuvent prendre sens pour soi et pour une communauté élargie» (p. 48). Il faudrait aller y voir de plus près ce que cela recouvre parce qu'il y a là matière à réflexion sur la façon de concevoir les pratiques pédagogiques en philosophie.

C'est donc en dernière analyse, l'argument sociologique qui fait que l'enseignement de la philosophie devrait être refondé. Mais on doit douter que cette refondation soit ici envisagée comme une reconstruction qui s'en remettrait dans une relation fidéiste aux «sciences de l'éducation». La référence à la «transposition didactique» de Chevallard n'intervient qu'à la fin pour situer la portée des recherches entreprises, mais elle n'en est pas structurante (p. 51). La pertinence des *Thèses II et III* du *Manifeste* semble donc mise à mal puisque les catégories d'analyse des pratiques pédagogiques ici thématiques (dans la recherche sur la «littératie») n'ont pas vocation à être mises en œuvre dans une recherche dont le but serait de découvrir des instruments didactiques qui permettraient de «scientificiser» la pratique pédagogique. Aucune indication de ces derniers n'est donnée. Il s'agit plutôt de passer d'une pratique empirique à une pratique instruite qui dispose d'une boussole pour mieux s'orienter dans la position des problèmes. En concluons-nous que la rupture revendiquée avec la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie n'a pas lieu, ce qui fait qu'à un point de vue logique il y aurait une incohérence avec la revendication du *Manifeste*, et qu'il s'agirait plutôt de son dépassement, ce qui aurait pour effet de mettre en évidence que ce que le *Manifeste* présente comme un archaïsme n'est, sur le fond, pas historiquement dépassé face aux défis de la démocratisation ? L'incohérence à laquelle nous faisons allusion rejaillit sur l'ensemble du projet du *Manifeste*. L'idée de rupture est théorisée par Michel Tozzi dans le dernier chapitre de *Enseignement et pratiques de la philosophie* qui, portant un regard rétrospectif sur les développements précédents, est censé en proposer la synthèse et en expliciter la portée comme le passage de la «didactique prescriptive et normative» caractéristique du paradigme méritocratique à une didactique «critique et prospective» en phase avec les besoins de la démocratisation (p. 197, 199). Si la didactique du second type s'articule, comme nous pensons l'avoir mis en évidence, à un dépassement des méthodes du premier et non à une rupture, que recouvre au juste le terme de didactisation pour justifier la nécessité d'une approche spécifique ? Y a-t-il lieu de parler de didactique plutôt que de pédagogie ? *Enseignement et pratiques de la philosophie* entend proposer de conduire la réflexion sur l'enseignement de la philosophie sans se situer dans le seul cadre de la terminale, mais dans celui qui se situe en aval de cette section (seconde partie) ou en d'autres lieux en Europe que la France (troisième partie). Les pratiques mises en œuvre à d'autres niveaux d'enseignement dans d'autres pays européens mettent-elles en évidence, par rapport au modèle «essentialiste», les conditions d'une rupture ou celles d'un dépassement ? C'est en liaison avec ce questionnement que nous pouvons aborder la seconde question à laquelle nous a introduit l'analyse du *Manifeste*. Cette question se pose parce qu'elle suppose, pour les besoins stratégiques, d'un discours adressé, une convergence de la *thèse V* avec les positions des partisans de la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie. Qu'en est-il au-delà des nécessités d'un artifice rhétorique ?

III/En quoi Enseignement et pratiques de la philosophie justifie-t-il la thèse de la valeur subordonnée des connaissances philosophiques ?

Cette question, telle qu'elle est formulée dans le *Manifeste* présuppose le consensus d'arrière-plan avec la communauté des philosophes que nous avons évoquée, et par là une convergence avec une thèse revendiquée par la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie : l'enseignement de la philosophie ne peut certes pas ignorer toute contextualisation, mais l'activité de la pensée ne doit pas être subordonnée à des connaissances, notamment en matière d'histoire de la philosophie et d'histoire des idées (cf. en ce sens les articles d'Alain Chauve : «L'enseignement philosophique et l'étude des philosophies», Alain Perrin : «L'histoire des idées et la didactique : deux dangers pour l'enseignement philosophique», et Edouard Aujaleu : «Philosophie et histoire de la philosophie en classe terminale», *Philosophie. L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique*, collection : *L'étude de*, CRDP, Montpellier, 1997). C'est donc sur cette base qu'il convient de lire l'article de Serge Cospérec : «Le cas de la Grande-Bretagne» et de Gérard Malkassian : «Le cas de l'Italie» en se demandant si les partisans d'une refonte se situent dans une perspective de convergence avec la conception «essentialiste», ou s'ils rompent avec cette position initiale.

1/L'histoire de la philosophie et l'histoire des idées dans le «cas anglais»

L'article de Serge Cospérec consiste en une analyse du modèle anglais présenté comme une réalisation exemplaire de ce que l'on retient couramment des thèses de l'Acireph : nécessité d'un programme de problèmes et d'une explicitation exhaustive des objectifs à atteindre pour le traiter. Ce parti pris présente le défaut de ne pas développer avec l'objectivité requise une autre explicitation nécessaire : celle des spécificités pédagogiques et peut-être didactiques de ce modèle. On lira, pour s'en convaincre, le passage de l'article : «La particularité anglaise : la spécification des programmes» (p. 122-125) qui se décline en trois sous parties : a/ «la justification du choix programmatique» (en contraste avec la France où les programmes sont «livrés «sans mode d'emploi», sous la forme de mots : les notions» ; b/ l'«indication» des questions à traiter. Professeurs et élèves, à la différence de ce qui se passe en France «savent donc exactement ce qu'ils ont à traiter» ; c/ les «éléments exigibles de culture philosophique». Nous aurons à revenir sur ce dernier point.

1.1/ Une théorie insuffisamment explicitée de la lecture philosophique

Que nous dit en effet d'abord le texte de Serge Cospérec où serait formulée la thèse de la fonction subordonnée de l'histoire de la philosophie, comme c'est le cas dans la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie ? Le système anglais du *A-level* est organisé sur deux années : la première et la terminale, c'est-à-dire qu'il met en œuvre une progressivité qui le rend intéressant dans la perspective du neuvième chantier du *Manifeste* : «Sortir l'enseignement de la philosophie de son enfermement en terminale». La structure des programmes du *A-level* est détaillée p. 120-121. Les «premiers éléments d'une culture initiale» sont acquis en première année par «l'étude d'un nombre restreint de problèmes». Il est précisé qu'«ils ne sont pas étudiés dans une perspective d'histoire de la philosophie, mais dans le cadre de la philosophie analytique anglo-saxonne». Cette négation de l'intérêt pédagogique de l'histoire de la philosophie au profit de l'étude des problèmes s'explique si on la met en perspective à partir du programme de seconde année. Il est conçu, en continuité avec celui de première année, dans une logique d'«approfondissement» en

reposant sur des «exigences conceptuelles plus fortes», mais l'intitulé paradoxal de sa dernière unité de valeur : «Problèmes philosophiques» retient l'attention, car elle porte sur des œuvres, c'est-à-dire qu'elle convoque l'histoire de la philosophie. Pourquoi alors ne pas l'intituler : «histoire de la philosophie» ? C'est, répond Serge Cospérec, parce que la lecture des œuvres prend appui sur les «acquis antérieurs», parce qu'il faut lire une œuvre «dans la perspective des problèmes qu'elle soulève». Il y a là, convergence avec la conception «essentialiste», mais il faudrait montrer comment une théorie nouvelle de la lecture philosophique est produite comme refonte de la théorie antérieure avec les ressources propres au champ anglais. Il faudrait indiquer au lecteur en quoi le «cadre de la philosophie analytique anglo-saxonne» forme au sens du problème sans lequel, selon la conception essentialiste, il n'y a pas d'entrée possible dans la lecture philosophique (cf. dir. Françoise Raffin : *Usage des textes dans l'enseignement de la philosophie*, Scérén, INRP, 2002, p. 103 à 106). On touche du doigt la limite d'une attitude militante de parti pris : en n'explicitant pas la spécificité du modèle anglais, on n'offre pas au lecteur non prévenu la possibilité de progresser dans sa connaissance. D'autre part, il y a une relation à sens unique du problème au texte, sans que l'on voie comment on peut s'instruire au contact des textes pour affiner la position des problèmes.

1.2/ Un appel peu justifié à l'histoire de idées

Qu'en est-il maintenant de l'histoire des idées ? La réponse est suggérée dans le développement du point c/ des «éléments exigibles de culture philosophique». «Pour chaque question, les programmes anglais précisent enfin quelques *repères lexicaux et conceptuels*, quelques grandes *idées*, thèses ou *arguments fondateurs*, plus rarement une référence philosophique» (p. 125). Il est compréhensible, dans la logique de ce que nous venons de voir, que les références philosophiques n'occupent qu'une place marginale dans le registre de ce qui est «exigible», mais alors les «arguments fondateurs», les «thèses» et les «idées» doivent avoir un statut essentiellement logique, en se plaçant au point de vue de la philosophie analytique. Est-ce pourtant ce que dit le programme anglais ? Serge Cospérec relève par exemple que, pour étudier la question : «Pourquoi devrais-je être gouverné ?» Le programme spécifie qu'il faut traiter les questions suivantes : «L'état de nature, l'obligation politique et le consentement, la désobéissance et la contestation». Peut-on y parvenir avec les seules ressources de la philosophie analytique ? Peut-on se passer de toute contextualisation et de toute prise en compte de l'histoire des idées ? Quel est alors le statut des idées que l'élève doit s'approprier conformément aux items ici mentionnés ? Ne pas affronter cette question, c'est courir le risque que ces idées qui doivent être un support pour la pensée ne soient en réalité que des lieux communs standardisés, une culture philosophique du pauvre, qui renforcent les travers d'une mauvaise scolarisation contre laquelle on veut, à juste titre, mener le combat. Le texte de Serge Cospérec nous laisse sur notre faim, parce qu'il ne nous montre pas comment ces idées doivent s'inscrire sur un registre culturel, nécessité dont nous avons vu le caractère incontournable (p. 48).

Le modèle anglais, du moins tel que Serge Cospérec le présente, aboutit donc, concernant la place de l'histoire de la philosophie et de l'histoire des idées dans l'enseignement de la philosophie, à la réitération de la *thèse V*, en convergence avec les positions des partisans de la conception «essentialiste». Mais il n'y a aucune avancée significative avec ce texte militant qui reste dans l'implicite, sans se donner les moyens de nourrir la discussion par le moyen d'arguments dont le contenu donne réellement matière à réfléchir et à s'instruire. L'article de Gérard Malkassian consacré au «cas italien» nous permettra-t-il de sortir de cet embarras ?

2/ L'histoire de la philosophie et l'histoire des idées dans le «cas italien»

En quoi y a-t-il, dans les pratiques pédagogiques italiennes une place subordonnée de

l'histoire de la philosophie et de l'histoire des idées, c'est-à-dire un primat de la position réflexive des problèmes ? L'article que nous interrogeons sur cette base prend essentiellement appui sur la publication de Jean-Louis Poirier : *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*, Éditions de la revue Conférence, 2011. On peut, selon nous, le solliciter à deux points de vue successifs, pour y trouver la réponse à cette question.

2.1/ La dimension historique d'un modèle fondateur

Le modèle italien est envisagé d'abord dans son moment fondateur, l'«actualisme» de Giovanni Gentile. (Nous partons ici de notre lecture de l'article de Gérard Malkassian qui, sur le point de l'origine du modèle italien, a tendance à interpréter et à simplifier ce qu'écrit Jean-Louis Poirier, mais cela n'a ici qu'une importance secondaire puisque l'objet de notre travail est de questionner la cohérence logique d'articles avec les *thèses* du *Manifeste*). Se situant dans le cadre d'une philosophie hégélienne, ce dernier part du principe que le réel est le produit de l'activité de la pensée. On peut ainsi résumer le passage de l'article dans les termes suivants. Les hommes développent l'esprit au cours de l'histoire en affrontant, plus ou moins consciemment, des problèmes relevant de la connaissance, de la morale et de l'action, et différentes manières de les envisager : intellectualisme, empirisme, criticisme, idéalisme. Les philosophes en sont les récepteurs qui portent au concept l'expérience que les hommes font de l'auto-développement de l'esprit. La philosophie est ainsi l'histoire de la philosophie et des configurations à travers lesquelles ses moments successifs se constituent, c'est-à-dire qu'elle est également histoire des idées.

Cette thèse hégélienne concernant le statut de la philosophie fonde une conception de son enseignement : les élèves doivent être formés par l'appropriation des œuvres constitutives des philosophies, au contact de l'histoire qui est la matière à partir de laquelle elles ont été produites. La finalité de cet enseignement est «l'apprentissage de la réflexion autonome, mais conditionnée par l'assimilation de connaissances conceptuelles et théoriques déterminées» (p. 134). Une telle conception de l'enseignement de la philosophie implique alors une progressivité, qui est celle que l'histoire de la philosophie impose au contenu de l'enseignement.

2.2/ Le devenir ambigu de ce modèle : refondation ou reconstruction ?

Mais la pratique met en évidence les limites de ce modèle. L'histoire de la philosophie perd sa fonction de support pour la constitution des cadres de la réflexion et elle se fige en restitution des doctrines. Le cours devient la récitation d'un manuel, de même que les épreuves d'examen. Bref, la leçon de l'histoire est que la subordination de l'enseignement de la philosophie à l'histoire de la philosophie et à l'histoire des idées aboutit à la mauvaise scolarisation. Il faut donc se détourner de cette position. Cela nous conduit au second moment qui apparaît après-guerre, et qui est caractérisé essentiellement à partir des travaux de la commission Brocca dans les années 80 (1992) dont l'objectif est une révision des programmes de l'enseignement secondaire. Si l'on s'en tient à ce qui concerne la philosophie, la volonté est de «valoriser l'apprentissage des exigences philosophiques» (p. 135). Compte tenu de l'échec de la mise en œuvre des conceptions historicistes de Gentile, on s'attendrait à ce que ce second moment soit celui d'une refondation. Mais les orientations en débat sont contradictoires et l'on peut tout autant parler d'une reconstruction. L'accent est en effet d'abord mis sur les vertus pédagogiques du «co-philosopher» (p. 136). Il s'agit, pour aborder les œuvres, de tourner le dos à toute approche académique, de partir des «croyances, incertitudes, questions des élèves» pour entrer dans une «expérience de philosophie, de dialogue avec les grands auteurs de la tradition». On pourrait à ce point de vue comprendre que les œuvres ne sont que l'occasion de faire entrer l'élève dans un processus de cognition et dans l'appropriation de buts

pédagogiques. L'enseignement serait ainsi refondé sur une base nouvelle qui ne serait pas structurée par l'histoire de la philosophie -- les œuvres -- et l'histoire des idées qui auraient ainsi une fonction aussi subalterne que dans le «cas de l'Angleterre» analysé par Serge Cospérec. En réalité, il s'agit plutôt d'une reconstruction. «Apprendre la philosophie, ce n'est pas emmagasiner des données doctrinales impersonnelles, mais éduquer son esprit en assimilant des démarches intellectuelles étudiées» (p. 136). Le remède au caractère non formateur de l'histoire des doctrines n'est pas recherché du côté de l'encadrement didactique d'une réflexion décontextualisée, mais de celui d'une «multitude de modèles et de rationalités philosophiques». Mais s'il s'agit de réfléchir à partir des œuvres les démarches intellectuelles qui y sont impliquées, c'est alors au sens où «l'accent de la formation est désormais mis sur l'acquisition des compétences plus que sur les connaissances». Il n'y a donc pas reconstruction au sens où il s'agirait de retrouver, par d'autres moyens, la finalité culturelle de l'enseignement de la philosophie selon Gentile, mais il ne s'agit pas non plus d'une refondation qui dessinerait une convergence avec le modèle anglais puisque l'œuvre est un support didactique essentiel. Cette contextualisation de l'apprentissage convoque également, et de la même façon, l'histoire des idées puisqu'il est fait appel à «l'introduction d'approches thématiques et problématiques dans les items historiques, ainsi que l'ouverture aux autres savoirs». On étudiera par exemple : «L'analyse des passions dans la pensée moderne».

Nous en arrivons donc à la conclusion suivante : dans la conception «essentialiste» de l'enseignement de la philosophie, l'histoire de la philosophie et l'histoire des idées, en tant que connaissances utiles, ont une fonction subordonnée puisque le primat est accordé à la position réflexive des problèmes. Dans la conception refondatrice, cette subordination se retrouve, mais légitimée sur une autre base : celle de la philosophie analytique, à préciser, ou celle du modèle italien, plus précisément de ce modèle italien selon la commission Brocca, qui prône un apprentissage contextualisé de compétences. Les pages 135 à 138, contenant la lecture Acireph des travaux de la commission Brocca, recourent les positions de Jean-Louis Poirier, notamment celle qui consiste à revendiquer le primat de la «réflexion critique» à partir de la lecture des œuvres pour l'apprentissage de la philosophie, mais sur une base différente : celle du «laboratoire de philosophie», «substitut du cours» caractérisant la forme moderne de l'organisation du travail avec les classes. «C'est surtout dans le domaine de l'évaluation formative que le modèle enseignant italien se distingue particulièrement du français : grande variété d'exercices, de questions orales sur le cours à des essais argumentés sur une difficulté d'une doctrine ou d'un auteur, en passant par des tests de compréhension de lecture, la paraphrase, le commentaire des textes lus et la dispute argumentée entre élèves ou groupes d'élèves» (p. 140-141). Qu'il s'agisse du modèle anglais ou du modèle italien, les connaissances en histoire de la philosophie et en histoire des idées jouent un rôle tout aussi subordonné que dans la conception «essentialiste», mais l'idée de philosophie qui est au fondement n'est plus la même, contrairement à ce que l'argumentaire du *Manifeste* supposait. Faut-il alors dire qu'il y a refonte des thèses du *Manifeste*, qu'il y a, par rapport à l'idée "consensuelle" de philosophie, rupture et non dépassement parce que l'on serait passé à tout-à-fait autre chose ? Mais, en même temps, force serait de constater que le «modèle italien» dans ses développements introduit la didactisation de l'enseignement de la philosophie dont nous avons vu qu'il n'est pas évident qu'elle soit présente dans les considérations pédagogiques introduites par l'«argument sociologique» de Patrick Rayou. N'y a-t-il pas là deux orientations contradictoires ? Cette interrogation fait suite à celle que suscite la tension entre culture philosophique et culture générale présente dans le *Manifeste*. Est-elle surmontée dans *Enseignement et pratiques de la philosophie* ? Y a-t-il une idée directrice de l'ouvrage en matière de conception de l'enseignement de la philosophie, ou bien y a-t-il des contradictions non surmontées ?

IV/ Comment la tension entre culture générale et culture philosophique peut-elle être envisagée dans Enseignement et pratiques de l'enseignement de la philosophie ? Quelle forme la fonctionnalité de l'enseignement de la philosophie pour les études en aval du baccalauréat y prend-elle ?

1/ La formation à l'exercice réfléchi du jugement dans le cursus des études médicales

On peut lire sur cette base la contribution de Catherine Draperi : «La philosophie enseignée à de futurs médecins». En quoi ces étudiants ont-ils, selon elle, besoin de philosophie dans leur cursus, et quelle conclusion devons-nous en tirer concernant la nature de ce qui doit leur être enseigné au lycée ?

1.1/ Le contexte: culture générale ou intention critique ?

Catherine Draperi montre que l'introduction de la médecine dans les cursus médicaux s'effectue dans le contexte de la mise à l'ordre du jour de la question de l'éthique médicale dans les années 1970 (p. 88). Initialement, il s'était agi de lutter contre le caractère déshumanisant de la médecine en introduisant des modules de culture générale. Mais les cours dispensés étaient assurés par des praticiens dénués de qualification philosophique qui s'en tenaient à exposer leurs opinions et la culture médicale se détournait des «humanités» pour faire la part belle à la littérature. Aussi le module «sciences humaines et sociales» fut-il substitué au module «culture générale» et assuré par des professeurs agrégés. Il faut alors, pour comprendre précisément la place de la philosophie dans le cursus médical, partir du rapport Lecourt (p. 89). Ce rapport conduit paradoxalement son auteur à interpréter le changement d'appellation de module comme «la substitution d'une intention informative à une intention critique», dans la mesure où la référence à l'histoire des sciences était supprimée. Aussi le rapport conduisit-il à engager une politique de recrutement d'enseignants chercheurs en philosophie.

1.2/ La visée critique dans le cursus des études médicales et son implication pour l'enseignement de la philosophie au lycée

Nous devons donc maintenant nous poser la question suivante : qu'est-ce qui, dans l'enseignement de la philosophie en terminale, possède une fonctionnalité en préparant à recevoir cet enseignement ? Pour répondre à cette question, il faut partir du sens de la visée critique de l'enseignement philosophique dans le cursus médical. Il s'agit de lutter contre le risque d'inféodation des pratiques médicales «non seulement aux techniques, mais à la recherche, dans un contexte biomédical caractérisé par l'interaction entre la recherche expérimentale empruntant ses méthodes à la physique, et la clinique (p. 89-90). Catherine Draperi donne un exemple : la question classique, en philosophie de la médecine, du normal et du pathologique. Qu'est-ce qui est ici caractéristique d'une approche critique ? Tout cours de philosophie dans un cursus médical est un «cours d'auteur, qui balise un questionnement en proposant des chemins philosophiques dont les références philosophiques peuvent varier» ; mais certaines «références fondatrices» s'imposent ; par exemple (p. 92-93) celle à Canguilhem qui permet d'introduire à la distinction critique entre normalité et normativité, ce qui permet de former les étudiants à la critique du modèle expérimental en usage pour, en termes foucauldien, déconstruire «l'élaboration sociale et politique de la question de la norme» (p. 92-94). Il s'agit ici de former à la pratique réflexive d'examen critique en prenant pour objet une représentation naturalisée de la normalité dont les présupposés sont arbitraires. Cette critique doit aussi porter sur cette autre forme de naturalisation que sont les représentations

biomédicales objectivantes du corps, en s'exprimant comme une «capacité réflexive de décentrement» (p. 91). Enfin «si la question de l'évaluation du normal et du pathologique passe non seulement par un jugement de connaissance, mais aussi par un jugement de valeur concernant ce qui est bon pour la vie humaine, alors c'est au quotidien qui se décline la question éthique et non seulement dans les grands débats bioéthiques médiatisés». Il faut faire vivre la référence à la phronésis aristotélicienne et bien distinguer jugement déterminant et jugement réfléchissant (note. 7, p. 94).

Le cursus des études médicales appelle ainsi un enseignement philosophique critique qui nous paraît en tous points conforme à la conception «essentialiste», puisqu'un professeur «auteur de ses cours» forme à l'exercice du jugement critique. La culture générale étant par principe opposée à la visée critique de cet enseignement, sa valorisation au lycée serait inutile et elle constituerait même peut-être un obstacle pédagogique pour l'enseignement philosophique à l'échelon suivant. La fonctionnalisation de la culture au lycée ne préparant pas à la spécialisation future, il faut donc en conclure que ce qu'il faut enseigner au lycée, c'est, non la culture générale, mais la culture philosophique qui forme le jugement critique. La justification de la culture générale comme dimension de l'enseignement de la philosophie au lycée n'apparaît donc pas.

3/ Bilan d'étape : la tension culture générale/culture philosophique n'est-elle pas artificielle ?

On nous objectera que nous faussons le sens du *Manifeste* quand il oppose l'exercice de la pensée pour elle-même à la fonctionnalité de la formation pour le devenir de l'élève après le bac en y voyant une tension entre culture philosophique et culture générale. En effet, le *Manifeste*, adressé aux partisans de la «doctrine officielle», de la «conception essentialiste» de l'enseignement de la philosophie cherche un consensus d'arrière-plan et tient à ses interlocuteurs le langage qui correspond à la représentation qu'ils sont censés avoir d'eux-mêmes, c'est-à-dire de leur identité professionnelle : l'activité philosophique est une activité désintéressée qui revendique son «inutilité». Ainsi, en diagnostiquant une tension culture philosophique/culture générale dans le texte, nous prendrions au pied de la lettre ce qui n'est qu'un artifice rhétorique. Il suffit de lire : envisagée indépendamment de sa fonctionnalisation, la culture philosophique est formation à l'acquisition d'un ensemble de compétences dont la liste est explicitée dans le § 1 du *Quatrième chantier* : «La philosophie fait appel à un riche éventail de compétences : poser des problèmes ; analyser des concepts ; se décentrer de son propre point de vue et prendre de la distance à l'égard de ses opinions ; exercer son esprit critique à l'égard des idées reçues et des schèmes de pensée établis ; passer de l'expression immédiate et spontanée de son avis au développement argumenté et nuancé d'une position ; pratiquer un va-et-vient permanent entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et l'universel ; tirer les leçons d'un exemple et envisager les conséquences d'un principe ; faire évoluer le contenu et la formulation de ses idées pour tenir compte d'objections dont on reconnaît la légitimité ; conduire une réflexion depuis l'exposition d'une question jusqu'à la formulation d'une réponse ; etc.». L'acquisition de ces compétences peut rester au service de l'exercice réfléchi du jugement, de «la libre expression de la pensée», et la culture générale apparaît alors sous les espèces de «l'élémentaire» nécessaire à cette acquisition : «la philosophie s'est toujours nourrie de ce qui n'est pas elle et on ne saurait philosopher un tant soit peu sur les sciences, l'art ou la religion sans disposer d'éléments de connaissance solides et précis sur certains épisodes fondamentaux de l'histoire des sciences, sur certains courants artistiques et esthétiques, sur certains textes religieux» (*Sixième chantier*). La formation philosophique au lycée subordonne les connaissances, les éléments de culture générale à la formation intellectuelle et il n'y a pas ainsi tension entre ces deux composantes, parce que les compétences acquises avec l'aide des connaissances ont vocation à être investies dans d'autres contextes d'étude, en tant qu'elles préparent, par exemple, à la pratique réflexive revendiquée par Catherine Draperi.

4/ Justification de la tension culture générale/culture philosophique : Kultur/Bildung

Mais on peut cependant montrer, à partir de l'article de Sébastien Charbonnier : «À quelle culture philosophique l'enseignement philosophique initie-t-il» que la tension qui n'existe pas entre culture philosophique et culture générale se déplace à l'intérieur du processus de formation en tant qu'elle en altère la construction.

L'objet de l'article consiste en une interrogation sur la portée de l'enseignement de la philosophie en terminale qui, selon l'expression en usage, dispense une culture philosophique initiale et, comme il apparaît à la fin de l'article, sur l'entreprise de le re-scolariser en redéfinissant l'élémentaire (ce qui, dans le *Manifeste* correspond au *Cinquième chantier* : «Redéfinir l'élémentaire»). L'idée directrice de l'article est de tirer, en matière de pédagogie, la conséquence de ce qu'implique la valorisation de la finalité ici revendiquée : une «Bildung», c'est-à-dire l'entrée dans un processus de formation de soi qui a pour raison d'être de faire exister les conditions du jugement autonome, de «l'exercice réfléchi du jugement» (p. 74).

4.1/ Sens de l'opposition Kultur/Bildung en classe préparatoire littéraire

Le modèle utilisé pour réfléchir à la pédagogie à mettre en œuvre, consiste en une comparaison des programmes des sections de classes préparatoires A/L et B/L du point de vue du statut de la culture philosophique à laquelle ils initient. Le programme B/L est «le programme de philosophie au bac» présupposé pour «l'acquisition d'une culture philosophique initiale par une lecture des grands textes classiques organisée autour d'un lieu fondamental de la réflexion philosophique» (p. 74). Le programme A/L se distingue du premier en tant qu'il articule les deux sens du mot culture, «Bildung» et «Kultur», entendue comme «relation objectale à un ensemble de biens culturels qu'il faut connaître». Cette articulation est celle d'un moyen (la «Kultur») à une fin (la «Bildung»), ce qui signifie qu'en section A/L la formation dispensée fait rentrer dans un rapport «intensif» à la culture. «En classe de lettres première année, se familiariser avec la démarche philosophique ne suffit plus. Il faut entrer plus avant dans la philosophie effective par un travail approfondi sur les concepts» (p. 73). Sébastien Charbonnier cite ici le *BO spécial n° 5* du 30 mai 2013 concernant les «objectifs de formation des classes préparatoires aux grandes écoles», et il souligne ensuite qu'en A/L «on «approfondit», on «consolide» ; cela s'appelle la «philosophie effective». Le programme A/L est plus restreint que le programme B/L. Aussi ce dernier rend-il difficile le rapport «intensif» à la culture en induisant au contraire un rapport «extensif». Le nombre important de notions à aborder contraint à une gestion rigoureuse du temps pour aller à ce qui doit être considéré comme l'essentiel, c'est-à-dire le plus utile. La «chronophage» des «fiches de lecture» est l'expression de cette dérive. «Surtout ne pas perdre de temps à lire, afin de pouvoir emmagasiner tous les éléments de culture exigés. Les nombreuses «fiches» faites pas les élèves participent de cette logique de non-lecture» (p.78). Ainsi ce modèle comparatif met-il en évidence l'effet pervers d'un programme de notions indéterminé en classe préparatoire littéraire (p. 78, § 2). Et il ne servirait à rien de vouloir en limiter le nombre, parce que deux écueils guettent : on «croise» les notions ou, concernant une notion, on cherche à dresser le «catalogue» exhaustif des thèses en présence (p. 84). On aura compris que Sébastien Charbonnier plaide ici pour la substitution d'un programme de problèmes au programme de notions. Le moyen pour réaliser la finalité de la «Bildung» est de «savoir tout de peu» (rapport intensif à la culture), plutôt que «peu de tout» (rapport extensif à la culture). «L'universel intensif, ou le critère éthique» (p. 80) doit être visé, et non «l'universel extensif, ou le critère esthétique» (p. 75).

4.2/ Implication de cette opposition en classe terminale

Quelle utilisation Sébastien Charbonnier fait-il de ces analyses pour penser une pratique pédagogique formatrice (c'est-à-dire une «Bildung») dans les conditions d'un enseignement initial qui n'est pas celui (démocratique ou élitiste ?) de la section A/L ? La réponse est contenue dans le développement : *Apprendre à penser par la confrontation précise avec des cas* (p. 80-82). Il s'agit, pour le professeur, de chercher le bon exemple, c'est-à-dire l'exemple pertinent pour entrer avec les élèves dans la construction d'un problème. Cette proposition relève d'une pédagogie deleuzienne (p. 81) : il s'agit de sélectionner les cas singuliers les plus riches potentiellement ; la construction des problèmes s'effectue comme passage du singulier à l'universel par approfondissement, c'est-à-dire par analyse intensive. Il faut opposer, à la façon de Leibniz, (p. 81) *l'exemple-image* qui illustre une idée déjà là et qui n'apprend rien à *l'exemple-miroir* qui ouvre à la réflexion, qui incite à «développer l'universel contenu dans une singularité». Dans le premier cas, l'exemple est «nécessairement contingent subjectivement», c'est-à-dire qu'il ne favorise pas l'exercice réfléchi du jugement d'un sujet pensant ; dans le second, il est au contraire «contingemment nécessaire subjectivement». (Ces idées ne sont pas, à mon sens, sans rapport avec celles de l'article de Clotilde Lamy dans la *Brochure d'accueil* : «Le travail des exemples en classe de philosophie»).

Cette mise en évidence de la valeur formatrice de l'usage des exemples pour la construction des problèmes discrédite, selon Sébastien Charbonnier, le programme de notions qui, restreint ou non, induirait comme nous l'avons vu un rapport extensif, et donc non formateur à la culture. Cela justifie selon lui, nous y avons déjà fait allusion, la nécessité d'un programme de problèmes précisée en ces termes : «Au contraire, un programme de problèmes serait peut-être la seule manière de prendre le temps de fouiller des problèmes et de faire vivre aux élèves ou aux étudiants le bonheur de se sentir transformé, formé, cultivé par la pratique de la philosophie» (p. 84-85). Puisque savoir tout de tout est impossible, entre savoir peu de tout (rapport extensif à la culture) et savoir tout de peu (rapport intensif à la culture), le choix doit être celui de la seconde possibilité.

4.3/ Qu'est ce qu'un problème s'il faut un programme de problèmes ?

Nous ne sommes pas ici en présence d'une conception du programme de problèmes identique à celle que propose le texte programmatique de Joël Dolbeault en le justifiant avec l'argument selon lequel les notions «peuvent donner lieu à un nombre indéfini de problèmes qu'aucun professeur ne peut traiter durant l'année», ce qui présuppose que l'on peut dresser le registre des problèmes philosophiques avant de commencer à entrer dans un processus de questionnement problématisant. Cet argument suppose, nous l'avons vu, qu'on assume l'existence d'une «philosophia perennis», d'un entendement professoral, d'un logos philosophique constituant en possession de catégories, de cadres thématiques qui sont le lot de la communauté des professeurs de philosophie. *Problématiques de la philosophie* de Léon-Louis Grateloup, illustre parfaitement cette position qui, quelque cohérente qu'elle soit, ne convient certainement pas pour une entreprise de «refondation» qui se veut radicale. La perspective deleuzienne de Sébastien Charbonnier qui considère que la problématisation dans la construction d'un problème ne suppose pas un problème thématique antérieurement par un logos philosophique, ouvre donc à une refonte de l'idée pour un programme de problèmes de la notion de problème, devenue plus réflexive et moins étroitement scolaire.

Une objection peut cependant, selon nous, être adressée à cette nouvelle façon de caractériser l'idée de programme de problèmes : une telle démarche peut-elle être mise en œuvre

dans un enseignement démocratisé sans réfléchir aux obstacles qui s’y opposent ? Sébastien Charbonnier est d’ailleurs, semble-t-il, conscient de la difficulté puisqu’il présente le programme de problèmes comme étant «peut-être» (cf. la citation p. 84-85) le seul formateur. Les élèves attendent-ils du concret, au sens où le processus de construction des problèmes les fait entrer dans une démarche intellectuelle de passage du singulier à l’universel ? Le concret n’est-il pas pour eux d’abord l’outil mobilisable dans les exercices scolaires ? La didactisation des contenus dans les disciplines autres que la philosophie n’induit-elle pas une conception encyclopédique d’objets culturels qui sont des moyens pour la construction scolaire du raisonnement ? Les «idées» (comme « l’état de nature») dont Serge Cospérec loue la vertu formatrice entrent, nous semble-t-il, dans cette catégorie : le premier «chantier» du *Manifeste* : «Reconnaître que la philosophie au lycée est une discipline scolaire» devrait donc amener à se poser la question suivante : la culture philosophique peut-elle être définie en termes de «contenus» à la façon dont le font les autres disciplines enseignées au lycée ? Définir des «contenus» qui n’entretiennent pas un rapport extensif, et donc non formateur philosophiquement, à la culture semble donc impossible. Le passage suivant montre, nous semble-t-il que cette difficulté est bien présente à l’esprit de Sébastien Charbonnier. «La question prend la forme d’un dilemme entre deux sens majeurs du sens du mot culture <<«Bildung» et «Kultur»>, si l’on croit avec Pascal que leur conjonction est chose rare chez les honnêtes hommes, donc que leur disjonction exclusive est le lot commun d’un enseignement démocratisé. Le problème devient alors le suivant : comment les programmes peuvent-ils devenir, le moins possible, des obstacles ou des biais déformant le rapport d’apprentissage de la philosophie, pour les élèves *et* les professeurs ?» (p. 85). Observons que cette interrogation ne prépare pas alors le terrain à une proclamation fidéiste de la supériorité du programme de problèmes sur le programme de notions : la scolarisation peut avoir pour effet l’explicitation du programme de problèmes sous la forme des «thèses» qu’il faut convoquer pour y répondre (le «catalogue» que nous avons évoqué), ce qui fait qu’il ne sera pas nécessairement plus formateur qu’un programme de notions qui induit un rapport «extensif» à la culture.

La tension entre culture philosophique et culture générale qui, en première lecture, nous apparaissait comme présente dans le *Manifeste* n’est donc pas un artifice rhétorique. Si l’on suit le raisonnement de Sébastien Charbonnier, elle se déplace, en tant qu’effet de la scolarisation, à l’intérieur de la démarche pédagogique d’un enseignement de la philosophie démocratisé dont la finalité est formatrice au sens de la «Bildung» (et non d’une «Ausbildung» utilitariste, mais le texte n’aborde pas cette question). Notre seconde lecture du passage du *Manifeste* portant sur la *Thèse I* aboutit donc rétrospectivement à mettre en grande difficulté la *Thèse II* selon laquelle il faut promouvoir une didactisation de l’enseignement de la philosophie en prenant, au nom d’une nécessaire scolarisation, le contre-pied de la conception «essentialiste» qui soutient que la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie. Corrélativement, la fonctionnalité de la culture philosophique acquise au lycée pour les études après le baccalauréat vient d’une formation du jugement qui est la très traditionnelle capacité à «penser par soi-même». Apprend-t-on la philosophie ou apprend-on à philosopher ? Ne retrouve-t-on pas les *Instructions* d’Anatole de Monzie et l’idée d’une liberté de jugement conditionnée par l’exercice réfléchi du jugement ?

V/ Enseignement et pratiques de la philosophie propose-t-il une argumentation étayée par des faits et/ou une connaissance scientifique pour valider la possibilité d’une didactisation de l’enseignement de la philosophie ?

Cette question est impliquée dans les *thèses III* et *IV*. Une réponse positive serait logique si l’on considère que le chapitre 12 rédigé par Michel Tozzi : «La question de la didactisation de l’enseignement de la philosophie» l’argumente et remplit une fonction de synthèse conclusive qui montre comment ce qui précède peut être mis en perspective à ce point de vue. Michel Tozzi situe

son travail dans un mouvement de didactisation de l'enseignement de la philosophie regroupant ceux qui pensent qu'«il ne suffit pas de penser devant des élèves pour qu'ils pensent eux-mêmes et que des médiations sont nécessaires» (p. 194). Françoise Raffin et Jacqueline Russ sont des figures remarquées de ce courant, mais ce qui y spécifie l'apport revendiqué par d'autres dont Michel Tozzi fait partie, c'est qu'«il faut enrichir la didactisation de la philosophie par l'intégration de recherches sur l'apprentissage». Il déclare avoir ouvert depuis 1988 «un chantier complexe : un «programme de recherche en didactique de la philosophie» (p. 196). Le projet de didactisation de l'enseignement de la philosophie repose sur le présupposé que l'on peut scientifiquement déterminer les apprentissages qui sont en soi formateurs, ce qui conduit à étendre la dimension normative des programmes à l'«indication» des «contenus» qui sont les buts de l'apprentissage. La didactique est «l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus» (p.194).

Michel Tozzi renvoie en note (p. 202) à son article : «Petit dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe en classe terminale et dans les nouvelles pratiques philosophiques», *Diotime*, n° 54, oct. 2012. On attend donc que les catégories didactiques qu'il y définit soient structurantes des démarches conceptuelles des chapitres précédents. Mais force est de constater que la situation est plus complexe et plus contradictoire que le bilan rétrospectif ne le laisse entendre. Trois types de difficultés s'imposent en effet au lecteur :

1/ La mise en œuvre des catégories didactiques reste implicite : la différence entre «sujet épistémique» et «sujet socio-cognitif» n'est jamais mise en relation avec un «conflit socio-cognitif» dans l'article de Patrick Rayou, pas plus que, pour analyser les difficultés que le professeur rencontre pour faire entrer les élèves dans le processus d'écriture dissertatif, on n'y fait appel aux ressources de l'«analyse de pratiques» qui sont du domaine de la «didactique praticienne». De même, ce que Serge Cospérec appelle «idées», et dont la capacité à être des connaissances formatrices, fait problème dans son texte, devrait, à un point de vue didactique, être théorisé comme «contenu».

2/ Dans l'article de Patrick Rayou la catégorie essentielle de «transposition didactique» est présentée comme éclairante pour caractériser les enjeux d'une discipline «à la fois scolaire et émancipatrice» et ceux du travail à venir sur les programmes, mais son utilisation y apparaît tout autant comme difficile et elle n'est pas présentée comme opérationnelle pour les recherches sur la «littératie» dans son volet culturel dont dépend le sort de la dissertation.

3/ Il y a surtout une contradiction difficilement dépassable. La valorisation du travail sur cas développée par Sébastien Charbonnier pourrait être didactiquement inscrite sur le registre de la valorisation de la «situation problème», mais d'autre part la critique du rapport extensif à la culture fait aussi qu'il n'est pas pertinent de travailler sur des contenus, sur des «idées» au sens où Serge Cospérec comprend ce terme. Les deux approches didactiques se contredisent et elles ne sont pas compatibles.

La question des moyens à mettre en œuvre pour réussir la didactisation de l'enseignement de la philosophie apparaît ainsi comme problématisée à travers une prise de distance avec le programme de Michel Tozzi. Deux explications semblent possibles : 1/ Cela est imposé par la pratique, ce qui ne peut être qu'intéressant dans la mesure où, ici comme ailleurs, le travail sur un matériel humain faisant voler en éclats toute prétention à un dogmatisme scientiste, une discussion sur des idées étayées devient possible. 2/ Le cadre théorique de la réflexion a changé, ainsi que le suggère l'article de Brigitte Frelat-Kahn : «Les résistances de l'université française à la pensée de Dewey» (p. 101 à 112), en développant la thèse d'une rupture avec le débat Piaget/Wallon faisant passer au pragmatisme, peu compatible avec l'accent mis sur les sciences cognitives. Il faudrait en tout cas aller voir de ce côté pour pouvoir parler de façon informée de ce qui se présente

aujourd'hui sous l'appellation de «sciences de l'éducation».

La question que nous posons au début de notre dernière partie correspond donc à une problématique dépassée parce que la mise en pratique des «chantiers» définis par le *Manifeste* débouche sur autre chose que ce que les *Thèses* programmaient. Il y aurait donc une refonte du projet initial. En faisant abstraction des querelles de chapelle qui peuvent s'ensuivre, on peut lire avec profit l'article de Francis Foreaux : «De nouveaux territoires pour l'enseignement de la philosophie ? Une expérimentation dans l'académie de Reims» où des observations très justes concernant la mécompréhension des exercices philosophiques par les élèves de lycée professionnel éclairent les difficultés que l'on peut rencontrer avec les élèves de séries technologiques (p. 171, § 2 notamment). Mais le centre de gravité de l'ouvrage semble être un «poiriérisme» revisité à l'aune d'une sollicitation des travaux de didacticiens italiens s'inscrivant dans une continuité revendiquée avec les travaux de la commission Brocca. Le nouveau projet qui se fait jour est celui d'un discours de la méthode des compétences. C'est sur ce point que devraient porter les débats. Entre autres sujets, celui-ci se présente : la valorisation de la «réflexion critique» par Jean-Louis Poirier n'est pas franchement compatible avec celle de la dissertation. Qu'en est-il dans le nouveau projet ? Y a-t-il compatibilité avec la reconnaissance de la valeur formatrice de la dissertation par Patrick Rayou ? Quel langage devons-nous tenir, en vue de la discussion, puisque nous ne voulons pas renoncer à la dissertation ?