

## **De l'accessibilité des cours de philosophie en classe terminale (remarques pour soutenir une didactique interne à la discipline)**

Jean-Pierre Carlet  
Hon., Espé de Grenoble.

Les enquêtes très utiles que l'Appap conduit avec bonheur auprès des correcteurs du bac<sup>1</sup> ne passent pas sous silence les difficultés qu'ont un certain nombre d'élèves à réussir pleinement les exercices fondamentaux que sont pour la philosophie la dissertation et l'explication de texte. Certes, il ne faut pas exagérer ces difficultés et surtout ne pas masquer les réussites que l'on trouve aussi évoquées dans les relations de ces enquêtes. Mais, réussites ou échecs – dont la proportion juste est difficile à établir, car elle demande de prendre en compte le rapport entre les efforts annuels de l'élève et le résultat obtenu au bac –, il est avéré par de telles enquêtes qu'une majorité de professeurs tient son enseignement pour consubstantiel aux exercices terminaux. Non toujours dans la forme, mais dans les démarches régulièrement mises en œuvre en classe. Il serait donc fâcheux que l'insistance mise par certains esprits chagrins à souligner les difficultés éprouvées par les élèves lors de l'examen entretienne une désespérance sur notre enseignement. Il convient donc peut-être de réfléchir sur l'accessibilité du travail philosophique en lycée. Pour ce faire, il convient sans doute d'examiner les diverses interprétations que l'on a pu donner de ces difficultés quant au programme d'une étude de notions et d'une lecture d'auteurs dans leur rapport avec une instruction notionnelle.

### **1 – La difficulté comprise comme déficit cognitif<sup>2</sup>**

Les élèves d'aujourd'hui seraient-ils majoritairement (« massification de l'enseignement secondaire ») devenus rétifs à une démarche pour laquelle leur milieu d'origine ne dispose d'aucune complicité culturelle ? Leurs professeurs, issus d'une sélection culturelle forte, ne pourraient-ils faire, quelles que soient leurs bonnes intentions, autre chose que tenter de reproduire le milieu qui les a eux-mêmes bercés et choyés avec le risque que ledit milieu ne

---

<sup>1</sup> V. le rapport sur la session 2016 : <https://goo.gl/ocfFom> ou celui sur la session 2015 : <https://goo.gl/vuZ0Ob>

<sup>2</sup> Après avoir écrit ces quelques remarques, je découvre, via le numéro de novembre-décembre 2016 de la revue *Le débat*, que le sociologue Jean-Pierre Terrail a forgé le concept de « *paradigme déficitariste* » (in *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, Paris, La dispute, 2016) pour rendre compte de l'obstination officielle dans un discours sur l'école qui appauvrit continûment celle-ci sans pour autant tenir ses promesses de démocratisation bien au contraire. Les réactions critiques à cette notion, celles de Stella Baruk, de Denis Kambouchner et de Philippe Meirieu trouvent, dans ce numéro du « *débat* », une réponse de son auteur. Une telle discussion me paraît précieuse pour un professeur de philosophie en ce qu'elle permet de s'interroger sur le levier essentiel de l'enseignement.

soit pas reproductible lorsqu'il se présente aux jeunes esprits socialement ou/et culturellement démunis ? Une telle vision des choses conduit logiquement à vouloir situer exclusivement dans l'Université l'enseignement de la philosophie au sens strict et – par compensation ? – à réclamer pour le secondaire soit la pratique de débats soit une culture générale constituée de la découverte des doctrines ayant joué un rôle important dans l'histoire de l'Humanité (les deux options pouvant être combinées). Le terme « philosophie » pourrait être conservé, mais il ne serait plus qu'un mot, dépourvu du pouvoir instituant du Nom. Telle est l'interprétation extrême – et tragique – des difficultés scolaires rencontrées par notre enseignement. Son paradoxe notable est que, prétendant partir d'un combat pour la démocratisation scolaire, elle en arrive à réserver l'étude de la philosophie à une élite minuscule. Il semble bien cependant que, de par le monde, cette option soit majoritairement retenue pour l'enseignement de la philosophie.

Il y a aussi une version moyenne, celle qui veut bien faire appel aux professeurs de philosophie qualifiés comme tels afin de mobiliser du côté des élèves une activité apparemment philosophique (actes spécifiques et présence des grands auteurs) ; mais cela ne pourrait être conduit qu'au prix d'un travail principal de « *didactisation* » de la discipline. Aux professeurs de philosophie il serait demandé d'être avant tout enseignants plutôt que philosophes : c'est hors de leurs études, constituées d'un parcours jugé restrictivement académique, qu'ils devraient aller chercher les moyens de transmettre, soit vers des techniques de communication (à base de psychologie ou de rhétorique muée aujourd'hui en *management*), soit vers une expertise générale d'ordre méthodologique qui fait abstraction du contenu de chaque savoir pour le décomposer en actes formels de pensée (s'agissant de la philosophie : problématiser, argumenter, conceptualiser). De ces deux orientations de la didactique entendue comme technique spécifique et autonome, c'est sans doute Philippe Meirieu qui a tenté l'unification la plus cohérente et la plus complète – jusqu'à l'impraticable (consulter de cet auteur *Apprendre, oui, mais comment ?*) ! L'analyse de ce programme par Denis Kambouchner (*Une École contre l'autre*), exemplaire de patience, établit sans grand risque d'objection sérieuse qu'il y a là une conception « *techniciste* » de l'École et qu'elle constitue un revirement pour le moins contestable dans l'histoire de la conception « *culturelle* » de l'éducation. En effet, les procédures formelles mises en place par l'enseignant y devenant la condition et l'objectif de l'enseignement, les éléments de culture (œuvres humaines) ne sont plus considérés que comme prétextes indifférents et supports « neutres » pour l'acquisition d'une compétence.

Précisons, sans trop entrer dans les détails, que, selon ces deux interprétations, les élèves sont supposés manquer de moyens techniques pour apprendre et que leurs difficultés seraient d'ordre purement intellectuel, comme un entendement déficitaire qu'il reviendrait à l'École d'appareiller pour le rendre performant. La célèbre formule « *Aie le courage de te servir de ton propre entendement* » par laquelle Kant synthétise le projet des Lumières devrait se dire aujourd'hui « Exige les bonnes techniques pour garantir ton droit imprescriptible de penser ». Ainsi le slogan « *apprendre à apprendre* », dont Marcel Gauchet a souligné la vacuité comme l'inefficience (in *Pour une philosophie politique de l'éducation*), déplace-t-il la question du vouloir de chacun vers celle de la « *motivation* » que l'ingénieur professeur devrait être capable de susciter – pour la philosophie : le plaisir de s'exprimer, de paraître en public et celui de débattre des questions dites d'actualité.

## **2 – *Incise politique inévitable***

Il n'échappera à aucun professeur un tant soit peu installé dans la fonction que ces interprétations ont crû à proportion des restrictions des horaires disciplinaires dans le primaire en même temps que dans le secondaire, comme à proportion du discrédit

officiellement alimenté que subit l'étude des humanités et dont le déclin vertigineux de la voie littéraire en lycée apporte la preuve tangible. De même, il n'échappera à personne que les notions de « *compétences* » et de « *motivation* » sont, avant qu'on en cherche un habillage pédagogique, dérivées directement du monde de l'entreprise et qu'ainsi elles sont vraisemblablement l'effet et l'instrument de ce que l'on nomme aujourd'hui « la mondialisation », celle de la toute-puissance des normes propres aux échanges marchands pour tous les secteurs de la vie humaine et pour toutes les institutions. Constaté cela ne peut être cependant un moyen définitif d'invalider de telles conceptions parce que leurs relais européens et institutionnels forts interdisent tout débat théorique public sur l'orientation « techniciste » de l'école française ; plus pratiquement, il s'agit de percevoir que, pour le dire à la manière de Spinoza, celles-ci expriment les tendances imposées à nos vies par des rapports de force sociaux au moins autant – et souvent plus – qu'elles expliquent la nature de ce dont elles prétendent rendre compte, savoir l'enseignement. Pareille vigilance est d'ordre fondamentalement politique et nombre de syndicats, plus rarement de partis, n'ont cessé de réclamer un retour à des conditions suffisantes pour pouvoir enseigner : des horaires substantiels, des classes peu chargées, des dédoublements, un équilibre médité entre les options proposées au lycée.

Notre association ne peut, inlassablement, que se joindre à ce genre de combats puisque ceux-ci engagent la formation plus ou moins consistante des élèves : maîtrise de la langue, habitude de la pensée rationnelle, goût pour la culture. Mais ce qui fait notre spécificité d'association de spécialistes est d'abord une réflexion sur le rapport entre notre objet d'étude et les jeunes esprits que la Nation nous confie. Ce rapport est-il d'extériorité, ainsi que le postulent les deux interprétations ci-dessus, à l'image de l'étrangeté radicale séparant les avancées de l'astrophysique d'une part et les coordonnées spatiales et temporelles de l'« honnête homme » du XXI<sup>e</sup> siècle d'autre part ? En ce cas, il faudrait, selon un schéma constructiviste, créer dans l'esprit de chacun ce qui ne s'y trouve pas encore : tel est l'objectif poursuivi par l'apprentissage séparé et supposé préalable de ces actes de pensée mentionnés plus haut (débattre, argumenter, etc.). Étudier des notions communes, n'est-ce pas au contraire s'appuyer sur une connivence native entre ce qui est enseigné et l'esprit de chaque femme ou homme ? – la question du moment opportun de cet enseignement dépendant de la nature des moyens requis (la mise en doute de soi et donc de ses proches), ainsi que le montre justement J-Y Chateau (in *L'enseignement philosophique*, novembre-décembre 2004, « La philosophie à l'école primaire<sup>3</sup> »), est nécessairement seconde et l'on ne peut en traiter ici.

### **3 – « *Notions communes* », cela veut dire *didactique interne***

Lorsqu'un professeur de philosophie entame un cours, par exemple sur la notion de « conscience » ou d'« art », il est lui aussi, comme ses élèves, dépositaire de représentations spontanées de ces notions. Simplement, les siennes sont un peu plus informées et il sait donc à peu près que les propositions « *Je pense donc je suis* » ou « *L'art ne rend pas le visible, mais rend visible* » ouvrent de nouvelles perspectives pour l'existence, sur l'identité personnelle ou sur la réalité d'une pensée plastique. Le professeur de philosophie n'est donc pas détenteur d'un « *savoir savant* » supérieur et hétérogène à un « *savoir scolaire* », il est plutôt pris dans le mouvement de ses propres représentations qu'il a expérimenté comme profitable, et c'est cela qu'il tente de communiquer aux classes dont il a la charge. Il ne lui

---

<sup>3</sup> <http://www.appep.net/mat/2012/06/chateau01.pdf>

faut pas « *transposer* »<sup>4</sup> des connaissances, mais faire bouger les représentations de chacun et, pour cela, d'abord les provoquer. Il y a là aussi bien une exigence qui devrait guider le choix des œuvres à étudier : un texte philosophique qui fait sens est celui qui, par son vocabulaire, sa démarche et son objet, permet aux élèves *hic et nunc* de s'interroger sur eux-mêmes. De même, il y a là le ressort de l'inventivité d'exercices constitutifs d'un cours : hors d'une codification générale et peu fructueuse, le bon exercice est celui qui conduit les élèves à éprouver l'insuffisance de leur savoir constitué donc un désir de vérité. Cette démarche suppose que les philosophèmes que le professeur fait travailler peuvent affecter chaque esprit, pourvu que l'on parte de ce que les élèves ont en tête – pour poursuivre nos deux exemples : lorsqu'ils se définissent eux-mêmes ou lorsqu'ils découvrent une œuvre ou/et ont une pratique artistique.

C'est sans doute ici que la relecture de ce qu'écrivait Bachelard à propos de l'enseignement scientifique prend tout son sens et sa portée pratique pour l'enseignement philosophique : les élèves arrivant en classe et quel que soit leur niveau scolaire ne sont pas sans savoir ni sans réflexion. C'est l'orientation d'une telle pensée qu'il s'agit d'interroger et la « problématisation » constitue donc tout l'art de notre métier : avant Bachelard et depuis Socrate, il semble bien que chaque philosophe en ait fait le commencement non forcément de la philosophie, mais à coup sûr du « philosopher ». Comment soutenir que ce travail de problématisation est impraticable en raison du niveau faible des élèves ? N'ont-ils pas, comme tout homme, des représentations ? Ces représentations, aussi frustes soient-elles, ne sont-elles pas de la pensée, c'est-à-dire homogènes aux philosophèmes que la culture du professeur a faits siens ? La question didactique est donc celle, mécanique, du levier mental qu'il va utiliser. L'on peut alors poser le cours comme une fonction articulant l'expérience possible des élèves et le sens que Kant appelle « *cosmique* » ou mondain de n'importe quelle philosophie (*CRP*, Architectonique) – car les philosophes, toujours, s'adressent en premier lieu à tout homme et seulement en second lieu à leurs pairs. Si le professeur de philosophie ne doit pas en sa pratique ignorer les connaissances psychologiques, c'est donc d'abord la psychologie de l'esprit objectif (mixte d'épistémologie au sens large et de psycho-sociologie générale) qui peut aider son travail et faciliter la rupture et la conversion que cette connaissance autorise sur un fond d'homogénéité.

La difficulté des élèves, à toute époque, n'est donc pas essentiellement de l'ordre d'un déficit quantitatif qu'il conviendrait de combler, elle est notionnelle, du registre d'une mise en ordre inefficace du réel. Selon les exemples privilégiés ici, de la « conscience » et de « l'art », si l'on situe le propre de sa vie personnelle dans le donné naturel et culturel de notre naissance l'on ne disposera que d'une responsabilité illusoire, si l'on n'envisage l'art que comme divertissement l'on aura une perception du monde inévitablement asservie aux images dominantes. Les notions, chacun en a – même les électeurs de Donald Trump ! –, et s'engager en un cours de philosophie c'est accepter d'en connaître les raisons et les limites. Une institution scolaire ne se définissant pas comme simple pourvoyeuse de services marchands devrait être capable d'encourager et, d'abord, d'annoncer la nature et l'importance de cet effort – ce qu'autrefois on nommait un travail d'« institution ».

---

<sup>4</sup> À la suite du travail d'Yves Chevallard pour l'enseignement des mathématiques publié en 1985, nombre de théoriciens faisant autorité sur la didactique ou la pédagogie – Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay, Philippe Perrenoud, etc. – ont, dans les années 90, soutenu l'idée que les connaissances devant être enseignées dans le secondaire ne pouvaient, du fait de la complexité grandissante des plus récentes recherches, être issues directement du savoir considéré : donc, à la place de l'élémentaire s'impose peu à peu l'exigence sociale d'un savoir utile. D'où l'hétérogénéité entre savoir universitaire et savoir public propre à l'école pour tous, d'où la définition de l'enseignement comme « *transposition* ».

#### **4 – Les praticiens, les experts et l’Appep**

La pratique de l’enseignement philosophique n’a rien d’une application aveugle de recettes, car elle confronte chaque professeur à des difficultés imprévisibles occasionnées par la parole d’élèves singuliers – c’est le réel du métier –, elle requiert donc une réflexion capable de donner la force de continuer dans la profession. Le savoir acquis en cette épreuve n’est évidemment pas en concurrence avec l’expertise métathéorique dont sont porteuses beaucoup de disciplines savantes et extérieures au lycée : comment un professeur de philosophie pourrait-il s’adresser à des élèves déterminés, faits de chair et de passions, sans tenir compte de ce que la psychanalyse, la sociologie ou la psychologie révèlent sur l’éducation ? Il parlerait alors pour lui-même et seulement de lui-même. Mais si ces données extérieures au champ de la philosophie sont précieuses en elles-mêmes et peuvent devenir des ressources lorsqu’elles sont appelées par un problème pratique spécifique, elles ne doivent pas occulter le fait que la discipline « philosophie » est porteuse elle aussi d’une expertise quant à sa transmission. L’objet de notre enseignement – les notions et les auteurs – n’a en effet rien d’une chose inerte, mais tout d’un travail de pensée, d’un travail sur la pensée et sur la logique des déplacements de celle-ci : étudier la notion de « conscience » ou celle d’« art », c’est se placer dans *un monde commun* en lequel, peu ou prou, chaque individu singulier forme, d’abord malgré lui, une définition de ces réalités parce que, en tant qu’homme qui pense, il en a l’expérience et qu’il fait usage de ces mots – il dit « je » et se réjouit de formes sensibles. Vouloir étudier des notions, c’est donc vouloir adresser à ces pensées immédiates les éléments capables de donner réponse aux difficultés qu’une vie particulière impose, et par là transformer en questions maîtrisables par la raison les souffrances d’une vie seulement particulière. Les réponses y précèdent les questions, mieux, elles servent à déterminer des questions. Admettre cela, n’est-ce pas reconnaître que chaque professeur de philosophie déploie une parole légitime à mesure qu’il découvre des élèves spontanément résistants à toute étude notionnelle ? La difficulté d’étudier des notions, lorsqu’elle est comprise par le professeur comme l’expression d’une volonté de penser plutôt que comme manque à combler, permet donc à celui-ci de constituer son expertise d’enseignant de philosophie : elle le renvoie, selon les termes de Kant dans le passage déjà cité de la *CRP*, à une lecture « *cosmique* » plutôt qu’« *historique* » de ce que ses études lui ont appris.

Faire entendre ces difficultés ainsi que la parole qui les prend en charge ne constitue-t-il pas la raison d’être, l’intérêt et la tâche d’une association de professionnels ?