

n° 15

Côté-Philo

www.acireph.org

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Dossier

***Réinventer l'enseignement de la
philosophie en série technologique
(et ailleurs ?)***

**Le choix de l'œuvre en lecture suivie : quelques
enjeux de la canonisation en philosophie
Sébastien Charbonnier**

Septembre 2011

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

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

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : contact@acireph.org

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

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

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

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

**Retrouvez Côté-Philo et les autres travaux de
l'ACIREPH sur notre site :**

<http://www.acireph.org>

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

EN CLASSE	Le choix de l'œuvre en lecture suivie : quelques enjeux de la canonisation en philosophie Sébastien Charbonnier	1
DOSSIER	<i>RÉINVENTER L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN SÉRIES TECHNOLOGIQUE (ET AILLEURS ?)</i>	9
	Enseignement scolaire de la philosophie : comment fait-on ailleurs ? Royaume-Uni, Québec, USA	11
	<i>Et si on enseignait la philosophie à la manière de... ?</i>	20
	Selon un modèle « à l'anglaise »	21
	Selon un modèle « à la québécoise »	29
	Selon modèle à la « Matthew Lipman » Serge Cospérec	32
	Discussion : réinventer l'enseignement de la philosophie en séries technologiques Michel Tozzi - Nicole Grataloup	40
	Et si c'était possible ? propositions (à discuter !) pour renouveler l'enseignement de philosophie Acireph	45
	Aptitudes, capacités, compétences, habiletés, etc. Stérilité des querelles byzantines Serge Cospérec	61

En Classe

Le choix de l'œuvre en lecture suivie : quelques enjeux de la canonisation en philosophie

Sébastien Charbonnier

Dans l'histoire de l'enseignement français de la philosophie, le choix de confronter les élèves directement aux textes philosophiques est un tournant pédagogique impulsé par Georges Canguilhem dans les années 1960. Ce geste généreux est devenu un « cela va de soi » pour la profession. À côté de l'usage massif des extraits de texte pour construire son cours (comme en témoigne la conception des manuels), il existe aussi le fameux « commentaire suivi » d'une œuvre philosophique d'un « auteur majeur ».

Signe de l'ouverture continuée du programme au fil de ses remaniements, les professeurs ont aujourd'hui le choix entre cinquante-sept auteurs différents : cela marque-t-il un signe de maturité, de tolérance, d'aboutissement du programme, loin de toute tentative dogmatique ? On sait par exemple que Spinoza fut exclu à la fin du XIX^e siècle (certes, il reviendra vite), que le programme de 1973 s'était fendu d'une distinction assez étrange entre grands philosophes (ornés d'un astérisque) et philosophes mineurs... Mais les travaux sur la canonisation nous apprennent que les effets d'imposition d'un panthéon ne viennent pas toujours de dictées explicites et de programmes trop explicites. Les largesses et le flou consommé des programmes de philosophie n'ont pas empêché, loin de là (bien au contraire, aurait-on même envie de clamer !), la constitution d'un cercle finalement restreint d'incontournables.

Essayons de comprendre le raisonnement implicite qui peut amener à penser en termes de priorité, donc porté par un sentiment d'urgence : « quitte à ne faire qu'un an de philosophie, au moins les élèves auront-ils côtoyé untel ou untel, ceci ou cela ». Certes, l'idéal d'une culture commune semble aller de soi dans la perspective d'une instruction socialisante et émancipatrice : quel meilleur moyen pour *penser ensemble* que l'acquisition de repères communs depuis lesquels la construction d'idées neuves et la vigilance citoyenne pourront s'exercer au maximum ? Mais loin de fonctionner comme « réservoir » d'idées rationnelles susceptibles d'être réappropriées par les élèves en vue d'un exercice de la pensée critique, la canonisation des auteurs philosophiques fonctionne, en bien des points, à rebours des objectifs prêtés à l'enseignement de la philosophie.

Le paradoxe pourrait s'exprimer ainsi : la mise en forme des armes de la pensée critique (établissement plus ou moins tacite d'un corpus à enseigner) constitue *en même temps* un obstacle à la mise en pratique de ces outils critiques. Autrement dit, il semblerait que la volonté d'établir une liste de « mo-

numents libérateurs » pour les jeunes individus formés par l'école sert moins ces derniers que les monuments eux-mêmes - et encore ! La canonisation, en tant qu'elle décide de ce qu'est la culture émancipatrice - au sens de la *Bildung* - vient entraver l'efficace même de la culture en prétendant la défendre et la valoriser. Essayons de comprendre cet effet réversif afin de mieux dégager les conditions de possibilité d'un certain usage des œuvres philosophiques qui distribue réellement des puissances encapacitantes pour les individus plus qu'elle ne les rend impuissants.

I - Les best-sellers du programme

Prenons donc comme objet la lecture suivie d'une œuvre, et revenons au programme de 1973 : premier programme à n'être qu'une liste d'auteurs - alors que les précédents programmes prescrivaient des œuvres ! Une liste d'auteurs est établie : un canon est donc explicitement ancré/encré. Ce canon fonctionne par cercle concentrique selon la logique de la participation : certains philosophes se voient attribuer un astérisque. Il y a donc les « grands philosophes », plus proches du cœur de la philosophie, et les autres, plus en périphérie.¹ De plus, la fonctionnalité de ce « commentaire suivi » d'une œuvre est drastiquement encadrée par une finalité évaluative : l'étude en classe d'une œuvre philosophique sert de support à l'épreuve de rattrapage de l'oral du baccalauréat. Le choix de l'œuvre à étudier est donc incliné par des paramètres scolaires : le professeur peut être tenté de privilégier les textes « faciles » puisque l'œuvre servira de support d'évaluation aux élèves scolairement « faibles » en philosophie.

Le cadre scolaire de la canonisation des textes philosophiques obéit donc avant tout à quelques *critères négatifs* qu'on peut facilement lister en discutant avec les professeurs de philosophie. Il faut exclure : la « densité » philosophique (exemple : *Éthique*, les trois *Critiques*) ; la « technicité » du vocabulaire (exemple : Husserl, Heidegger) ; la longueur du texte (pas plus d'une centaine de pages, si possible autour de la cinquantaine) ; la « distance » culturelle (les textes « antiques » et « médiévaux » requièrent des médiations et un temps lourd d'appropriation - ou alors on choisit de les ignorer) ; la non-rentabilité par rapport au programme (exemple : *Esquisse d'une théorie des émotions* de Sartre). Au final, on obtient une liste réduite d'œuvres et d'auteurs et surtout la topique du « passage archi-classique » : la Caverne de Platon, les quatre causes chez Aristote, le morceau de cire dans la *Seconde Méditation*, la séparation des pouvoirs chez Montesquieu, le projet critique de Kant dans la préface à la seconde édition de la première *Critique*, etc.

Pour rester dans le vocabulaire religieux du canon, demandons-nous d'où viennent les deux trinités qui se dégagent implicitement dans la culture philoso-

¹ Pour ne prendre qu'un exemple des éternels débats sur les « vrais » philosophes, on retiendra ce propos d'un inspecteur général de philosophie de la fin du XXe siècle : « Pascal ne représente pas pour nous un philosophe au sens où Descartes ou Kant sont des philosophes. On a laissé Machiavel parce que si on l'avait ôté, on aurait cherché des raisons, mais Machiavel n'est pas un philosophe. » - Jacques Muglioni ; cité par Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie, 1860-1990*, Paris, CNRS Editions, 1999, p.353, note 70.

phique scolaire ? D'abord de ce que la liste des auteurs est découpée en trois périodes - antique, classique et moderne.¹ Deux grands éditeurs scolaires consacrent chacun une collection spécifique aux auteurs de philosophie au programme ; leurs livres sont donc destinés à l'épreuve de l'oral. L'uniformisation de la canonisation y est flagrante, comme on peut le voir en analysant la concentration de leur effort éditorial sur les deux trinités :

<u>Années 1988-2008</u>	« Sainte trinité » Platon - Descartes - Kant	« Trinité dauphine » Aristote - Rousseau - Hegel (cumul)
Part quantitative des auteurs jugés canoniques par le programme de philosophie	5%	10%
Part de l'effort éditorial de HATIER	52%	78%
Part de l'effort éditorial de NATHAN	40%	58%

(source : d'après le catalogue des éditeurs et le catalogue de la BNF)

D'où vient une telle concentration ? La primauté causale est toujours le mystère qu'on voudrait percer : sont-ce les professeurs qui, choisissant toujours ces auteurs, entraînent les éditeurs à suivre la demande ? Ou bien sont-ce les éditeurs qui créent la demande en proposant des œuvres que les professeurs trouvent intéressantes à utiliser dans ces éditions scolaires ?

Quoi qu'il en soit, on pourrait justement objecter que cette statistique souffre de se cantonner aux éditions scolaires. Les professeurs de philosophie ne s'en servent peut-être pas tellement !... Soit. Prenons alors tous les éditeurs et regardons le « Top 5 » sur la même période : René Descartes, *Discours de la méthode* : 23 (ré)éditions ; Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine... parmi les hommes* : 18 (ré)éditions ; Platon, *Apologie de Socrate, ex æquo* avec *République [livre VII]* : 16 (ré)éditions ; Emmanuel Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?* : 12 (ré)éditions. Une mention spéciale doit être attribuée au petit opuscule de Jean-Paul Sartre, *L'Existentialisme est un humanisme*. Sous copyright Gallimard, l'ouvrage n'existe que dans la collection de poche « Folio » ; néanmoins, le nombre d'exemplaires vendus est le plus important dans la catégorie « philosophie » pour les années 2007-2008 - selon les chiffres du nombre des ventes des libraires. Bref, il y a bien un hiatus significatif entre la diversité des œuvres, permise en droit par le programme, et la diversité pratiquée en fait par les en-

¹ Bel effet de l'égalitarisme au sein du génial : pour ne pas heurter la sensibilité des dévots, on doit une révérence identique à chaque période de la pensée.

seignants français. Quels problèmes cette canonisation de quelques auteurs pose-t-elle ?

II - Trois propriétés du canon philosophique

Pour comprendre les effets et propriétés de la canonisation, on peut se reporter au travail pionnier du romaniste allemand Ernst Robert Curtius. À la fin des années trente, il entreprend une vaste enquête qui devait s'intituler à l'origine *Culture européenne*.¹ Curtius dégage les origines païennes du canon - liées au classicisme, ses vertus d'excellence, sa figure d'élite sociale² - et surtout ses origines chrétiennes - problématique du canon biblique. L'équation est simple : en canonisant, on réifie, dès lors le canon devient un problème d'héritage. Le mot-clé est lâché : le canon induit des processus de transmission d'héritage dont l'école deviendra le moteur essentiel. Dès lors, dans quelle mesure le canon va-t-il demeurer compatible avec la perspective de libération de l'enseignement de la philosophie ?

Voyons quelles sont les propriétés du canon dégagées par Curtius. Tout d'abord, la tradition est considérée comme le matériau vital de la vie spirituelle dont le canon constitue la substance précieuse, la quintessence. L'intérêt de Curtius est de révéler la vérité de tout canon, *l'essentialisme* : il existe de « grandes » figures culturelles qu'on peut objectiver en un panthéon bon et beau en soi. En effet, dans le contexte historique qui était le sien, Curtius voulait sauver la culture de l'opération d'amnésie mise en place par le nazisme. D'après Christine de Gemeaux, son projet de recherche est né en réaction aux attaques virulentes du III^e Reich contre la culture : face aux tourments des années 1930, il « ressent l'impérieux besoin de réaffirmer les aspects positifs de la tradition [...] Quand tout s'effondre, le canon offre une dernière possibilité d'orientation. »³ Le canon est pensé comme une arme contre les « barbares » : il doit permettre de « conserver, de restaurer et de consolider le plus précieux : la conscience de l'Europe ». Il faut impérativement à Curtius préserver les origines culturelles de l'Europe : sa tradition topique issue de la rhétorique antique et médiévale. Il n'est pas anodin que l'enseignement de la philosophie se soit replié sur son panthéon au fur et à mesure de sa démocratisation, quand florissaient en parallèle les diagnostics sur la « barbarie ».⁴ Curtius est instructif pour nous : il a été un « Kulturkritiker conservateur » conséquent puisqu'il a « sciemment “instrumentalisé” le canon » face à la « pédagogie moderne à laquelle il reprochait de négliger les éléments vitaux de la tradition discursive. »⁵

¹ Ernst Robert Curtius, *La Littérature européenne et le Moyen Age latin*, Paris, PUF, 1986 [1948].

² Dans la constitution civile de Servius Tullius, *classici* désignait les citoyens de premières classes, suffisamment fortunés pour payer l'impôt. Les classiques formaient l'élite sociale. Curtius développera dans une autre enquête, *Besitz und Bildung*, ce lien ténu entre la culture et la propriété.

³ Cf. la mise en contexte historique du travail pionnier sur la canonisation par Christine de Gemeaux, « Canon, archétypes et mémoire culturelle. E.-R. Curtius à la recherche de sens au milieu du XX^e siècle », *Études Germaniques*, 62^e année/n°3, juillet-septembre 2007, p.539-542.

⁴ Cf. par exemple Michel Henry, *La Barbarie*, Paris, Paris, Grasset, 1987 ; Jean-François Mattéi, *La Barbarie intérieure : essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF, 2004.

⁵ Cf. Christine de Gemeaux, *art. cit.*, p.541. Le livre de Curtius contre une certaine « pédagogie moderne » est *Deutscher Geist in Gefahr*, Stuttgart/Berlin, Deutsche Verlagsanstalt, 1932.

Mais le canon est-il si efficace contre la barbarie ? Curtius a-t-il eu raison de voir dans l'immortalisation des « grands » un remède ? Car loin de libérer les individus, le canon procède sur le même mode opératoire que son adversaire la propagande : l'inculcation... Il y a un effet paradoxal du canon : Curtius voulait sauver les « plus grands » de la barbarie nazie, mais les effets à long terme de ce « sauvetage dans l'immédiat » se retournent contre les intentions du sauveur. Le sauvetage induit héritage et crée des dispositions rétives au développement de l'esprit critique : *si la canonisation sauve les textes de la barbarie, elle ne sauve pas les individus d'un devenir-barbare à l'encontre des textes.*

Pour éclaircir ce paradoxe, on peut dégager trois propriétés essentielles du canon - qui concernent éminemment la philosophie comme discipline scolaire.

1) Premièrement, la canonisation est une entreprise de *sanctification*. Elle a pour effets objectifs de déshistoriciser et d'éterniser le canon ; elle a un effet subjectif de dévotion sur les « apprentis-philosophes ». Dire que la canonisation est une sanctification est quasiment une tautologie, mais cela a le mérite de souligner l'origine religieuse de la métaphore et fait directement rentrer dans la dimension initiatique du canon. La sanctification suppose des personnes habilitées : ce sont les historiens de la philosophie. Ils sont les gardiens qui assurent l'unité du corps philosophique : par-delà les amours de chacun, le rapport à la doxographie devient constitutif de la définition de l'acte de philosopher. Les rapports de jury du CAPES ou de l'agrégation constituent un véritable *devoir de mémoire* de la profession : la fréquentation personnelle des textes est jugée nécessaire, on se lamente sur les signes d'une connaissance de seconde main, etc. Ce fait identitaire devient prépondérant à partir de la seconde moitié du XX^e siècle : il est corrélatif de l'accroissement de la liste des auteurs au programme et surtout du choix pédagogique de revenir à la fréquentation directe des textes. L'histoire de la philosophie devient le dénominateur commun d'un savoir savant dit « philosophique ».¹

2) Deuxièmement, la canonisation est une entreprise d'*objectivation*, de réification. Elle a pour effet objectif de rigidifier le canon ; elle a un effet subjectif d'identification des « professeurs-philosophes » au canon. Cette deuxième dimension évite de se demander : qu'est-ce que la philosophie ? À cette question, la canonisation apporte une réponse immédiate : la philosophie c'est Platon, Descartes, Kant ; et est dit corrélativement « philosophe » *celui qui possède* ce bagage culturel. Au début des années 1990, une Inspectrice Générale peut fixer les objectifs de l'année de Terminale pour l'élève en ces termes : « qu'il connaisse l'essentiel des "grandes" philosophies (Platon, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel). »² Ce rapport totémique à la culture induit par la canonisation devient le principe de l'identité philosophique. C'est ce que Bourdieu appelait la

¹ Un indice parmi d'autres de ce repli : les auteurs « non philosophes » représentaient 26,5% des textes donnés au baccalauréat dans la troisième épreuve en 1972 jusqu'à ne représenter plus que 11,9% en 1995-1996. Cf. Louis Pinto, *La Vocation et le métier de philosophe*, Paris, Éd. du Seuil, 2007, p.65-67 et p.74-76.

² Francine Best, « Témoignage », *L'École des philosophes*, n°1 : « La philosophie et sa pédagogie », p.13.

« *philosophie objectivée* » dont il expliquait qu'elle « s'impose comme une sorte de monde autonome à ceux qui prétendent entrer en philosophie et qui doivent non seulement la connaître, en tant qu'élément de culture, mais la reconnaître, en tant qu'objet de croyance (pré-réflexive), sous peine de s'exclure du champ philosophique. Tous ceux qui font profession de philosopher ont un intérêt *de vie ou de mort en tant que philosophes* à l'existence de ce dépôt de textes consacrés dont la maîtrise plus ou moins complète constitue l'essentiel de leur capital spécifique. »¹ L'enjeu est rien moins que l'identité du *corps* philosophique.

3) Troisièmement, la canonisation est une entreprise de *totalisation*. Elle a pour effets objectifs de déréaliser le canon et de mutiler la culture ; elle a un effet subjectif de routinisation et de précipitation pour les professeurs. Le refus d'abandonner l'ambition totalisante du canon explique en grande partie le côté démentiel des programmes de philosophie. La totalisation est la dernière étape chronologique de la canonisation : elle correspond à un effort consensuel pour établir ce qu'il faut transmettre, décision lourde que seuls des sages peuvent prendre. Après l'intronisation des novices et l'adhésion des membres, c'est la mission de perpétuation des experts. Or, Pierre Aubenque signale le dangereux biais de cette attitude : « La tradition transmet et prolonge et, par-là, achève ; la tradition est ce qui prend la suite d'un commencement et par là supprime ce qu'il y avait de commençant en lui ; la tradition ne "s'étonne" plus ; la tradition résout l'aporie, alors que l'aporie est toujours vécue comme naissante... »² C'est pourquoi le canon entraîne une lecture révérencieuse, exégétique, bref liturgique, dont les présupposés répondent à une logique propre : « assurer aux textes canoniques la fausse éternisation d'un embaumement rituel. »³ Initiation, participation, embaumement rituel : de bout en bout le canon respecte son sens religieux littéral. Les effets sont immédiats : comme le canon est nécessairement clos et limité - sinon ce n'est plus un canon - on répète souvent les mêmes choses, c'est la *routinisation* ; comme le canon est tout de même ambitieux - sinon il serait partial - on doit se précipiter pour parcourir tous les trésors de l'humanité pensante, c'est la *précipitation*.⁴ Les deux sont évidemment liés : c'est parce qu'il faut se précipiter à tout faire qu'on ne peut pas tant expérimenter différemment.

Ces trois propriétés dessinent le parcours d'une initiation : la sanctification permet l'intronisation des novices ; la réification est le socle de l'adhésion des participants ; la totalisation forclôt la mission de perpétuation des experts. Cette initiation s'oppose à la perspective émancipatrice d'une *formation*. Ces trois propriétés induisent les trois ennemis de la formation : information comme dogme en quoi croire, formatage comme posture inculquée, formalisme comme règles et repères à adopter.

¹ Bourdieu, « Éléments pour une critique "vulgaire" des critiques "pures" », post-scriptum de *La Distinction*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, p.580-581.

² Pierre Aubenque, *Le Problème de l'être chez Aristote*, Paris, PUF, 1962, p.506.

³ Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éd. du Seuil, 1997, p.59.

⁴ Il est tentant de faire un jeu de mots entre le sens chimique de la précipitation, image suggestive de ce qu'est un canon - œuvres « solides » créées par la réaction entre des génies et leurs thuriféraires avertis -, et la conséquence scolaire de la précipitation dans le parcours de ce *précipité*.

III - Un exemple d'effet pervers : la dommageable densité des textes philosophiques scolairement « utiles »

Je crois qu'on peut affirmer sans risque que le principe à l'œuvre dans le choix des extraits et œuvres proposés aux élèves est celui-ci : « comme ils ne liront que peu de textes, autant bien les choisir. » Or, il me semble que ce bon sens pédagogique est aspiré dans une spirale qui renverse toutes ses intentions. Les qualités exigées des textes retenus sont autant d'indices objectivement rédhibitoires pour la création d'un désir de philosopher.

(a) Unité problématique du texte : comme si un texte philosophique ne pouvait pas serpenter, digresser, filer une idée jusqu'à s'égarer. Dans les extraits récurrents, au sein des manuels scolaires, de Sénèque, Montaigne, Rousseau ou Marx on perd le meilleur de leur production, le sel de leur prose - qui les rend si charmants. Ainsi, faire croire aux élèves que Rousseau est à l'image du *Contrat social* (I, 6) est un biais culturel qui les éloigne des bonheurs de lecture hautement philosophiques de l'*Émile* ou la *Nouvelle Héloïse*. Qui pourrait avoir le désir de lire six cents pages de Rousseau après s'être cassé les dents sur les trente lignes où s'expose l'idée pure du « problème fondamental » du contrat social ?

(b) Densité du texte : il doit se passer quelque chose à chaque ligne, comme si on ne pouvait pas lire de la philosophie avec le même plaisir qu'on avale un roman. Comment leur faire comprendre que Marc-Aurèle, Pascal ou Nietzsche peuvent aussi se lire négligemment le soir avant de s'endormir, ou qu'un cours de Foucault s'avale avec gourmandise quitte à rater les détails - et y revenir plus tard ?

(c) Articulation logique du texte : comme si toutes les lignes écrites par des philosophes pouvaient supporter un niveau d'analyse parfaitement rationnel. Les élèves en viennent à croire que chaque ligne de philosophie cache une inférence soignée. La lecture scolaire de la philosophie est ici imprégnée de la finalité de l'examen : chaque texte est lu comme si on allait pouvoir en dégager une explication de texte. On leur fait alors subir un type de lecture qui convient peut-être à l'*Éthique* de Spinoza ou à un raisonnement d'Aristote ; mais rend-on justice à la richesse des écritures philosophiques en les passant au scanner de l'explication de texte ?

(d) Représentativité du texte : comme si tout texte était nécessairement situé dans des discussions rationnelles et pertinentes - « voyez comme Aristote s'en prend à Platon, comme Rousseau critique Hobbes ou comme Kant répond à Hume ». Mais que faire du comique de la mauvaise foi, des délires proprement personnels, des invectives irrespectueuses et des problématiques proprement inédites ? Qu'on ne s'étonne pas de l'impression d'invincibilité des philosophes tels qu'ils sont présentés aux élèves...

Ce portrait du matériau philosophique en minéral précieux induit une impression d'illisibilité de la philosophie à long terme chez les élèves. Le raisonnement est on ne peut plus logique de leur part : étant donné la pénibilité de la lecture des textes que le professeur me donne, jamais il ne me viendrait à l'idée de lire un livre de philosophie tout seul et par moi-même. Ainsi, en voulant leur

montrer le meilleur, le plus beau, le plus pur de la philosophie, on ne fait que les décourager.

L'objectif pédagogique de confrontation directe aux textes provoque un effet pervers en raison des principes de sélection des textes proposés à la lecture : l'impression de complexité décourageante qui en résulte ne paraît servir rien d'autre que la logique névrosante du canon intellectuel. La sélection des textes philosophiques contribue aussi fortement à créer l'impression de difficulté ; or, loin d'être intrinsèque à la philosophie, une telle difficulté est l'effet de la collusion entre dérives du canon et manque de temps. Faut-il faire croire aux élèves que la philosophie se lit comme ça ? Quel amoureux de la philosophie lit les textes de philosophie de cette manière, sinon pour se préparer à des examens ? La joie que j'éprouve à lire de la philosophie ne réside-t-elle que dans cette dimension parfaitement rationnelle ?

*

Le faux problème du souci de transmission de la culture par l'École réside dans cet échec inhérent à tout savoir imposé : par « amour » de la culture, on veut l'inculquer à des esprits. Mais quelle priorité se dégage d'une telle intention : veut-on émanciper les individus - la culture comme outil privilégié de libération - ou sauver la culture - prise comme fin en soi ? Dans ce dernier cas, les individus, supports vivants de la mémoire collective, sont considérés comme des moyens et non plus comme des fins. Mais quel intérêt peut-il y avoir à sauver Lucrèce, Rabelais ou Leibniz si c'est pour perdre la vitalité agissante qui était l'essence même de leur création ? Qu'a-t-on sauvé d'eux si on en a perdu l'esprit ?

Sébastien Charbonnier

Des journées d'études seront organisées à Lille, au printemps 2012, pour réfléchir autour de cette question et notamment partager des expériences de pratique autour de la question de la lecture suivie d'une œuvre en classe.

Quid des tentatives de sortir des sentiers battus : leurs bonheurs, leurs déceptions, ce qui donne à penser aux élèves, ce qui fait difficulté, les auteurs apparemment peu compatibles ou rentables par rapport au programme de notions, etc.

Autant de questions qui permettront d'ouvrir, **ensemble**, le champ des possibles et de stimuler la curiosité d'essayer de lire de nouvelles œuvres en classe.

DOSSIER

***Réinventer l'enseignement de la philosophie
en séries technologique
(et ailleurs ?)***

Présentation du dossier

A quoi bon ?

Réfléchir librement à ce que *pourrait être* un enseignement de philosophie paraît presque impossible. Le poids des habitudes bride l'imagination ; ce qui s'écarte de l'enseignement que nous avons toujours connu ou pratiqué paraît aussitôt d'une moindre valeur philosophique ; l'exercice est déclaré vain : imaginer une vraie formation philosophique des élèves de la 2^{nde} à la terminale, *à quoi bon ?* Imaginer d'autres exercices et épreuves, *à quoi bon ?* Imaginer d'autres programmes, *à quoi bon ?* On connaît les arguments : les contraintes institutionnelles réputées inamovibles (« *jamais le Ministère...* »), l'impossibilité d'un consensus dans la profession (« *il ne faut pas rallumer la guerre des programmes* »).

Bref, *à quoi bon* l'utopie ? *à quoi bon* le rêve ? Soyons sérieux et réalistes ; ayons des pensées sages et responsables. Ronronnons. Toute la pensée de l'enseignement est occupée par l'*à-quoi-bonisme* - fataliste ou conservateur. Toute ? Non ! Car un village peuplé d'irréductibles rêveurs résiste encore et toujours à l'envahisseur...

Enseigner la philosophie à la manière de...

Comment imaginer d'autres manières d'enseigner, peut-être radicalement différentes ? Les participants aux Journées de l'ACIREPh ont accepté de faire le détour par « l'étranger ». Un premier temps a consisté à dégager l'*idéal-type* de quelques modèles d'enseignement volontairement éloignés du nôtre et à étudier ce que donnerait une transposition imaginaire de ces modèles (et non pas la philosophie dans *tel ou tel pays*). Ensuite, ces « modèles » ont été passés au crible de la critique. Enfin, les participants à ces journées d'études se sont livrés à un

jeu aussi étrange que difficile : esquisser à partir de leur critique une proposition originale de programme et d'exercices poussée aussi loin que possible (autant dire que ce ne fût pas la partie la plus facile...). Ce travail collectif a néanmoins permis de définir un petit nombre de principes qui devraient présider à une conception renouvelée des programmes et épreuves de l'enseignement de philosophie. On en trouvera également dans ce dossier une « exemplification » sur laquelle il faut dire quelques mots. Tous les participants y insistent : cette exemplification a une valeur purement *heuristique et pédagogique* ; elle a paru nécessaire pour ne pas en rester à la discussion souvent trop vague sur les seuls « *principes* » ; mais ce *n'est d'aucune manière* LA proposition ou LE programme de l'ACIREPh pour la simple et bonne raison que l'ACIREPh ne croit pas qu'il puisse exister quelque chose de ce genre ni même que cela soit souhaitable. Les documents issus nos *Journées* doivent donc être pris pour ce qu'ils sont : une invitation à la réflexion collective sur ce que pourrait être un enseignement de philosophie plus formateur

I. ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DE LA PHILOSOPHIE : COMMENT FAIT-ON AILLEURS ?

1. PHILOSOPHER AU ROYAUME-UNI : DES PROBLÈMES ET DES CONNAISSANCES

La philosophie comme spécialité du A-LEVEL.

Après la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, les élèves qui souhaitent poursuivre dans le secondaire (et ultérieurement le supérieur) préparent en deux ans le *General Certificate of Education (CGE) A-level* (« *Advanced Level* »). Le CGE est le diplôme de fin de secondaire nécessaire pour l'entrée à l'Université ; c'est l'équivalent du baccalauréat mais avec des différences importantes : il se prépare en deux années découpées en quatre semestres chacun donnant lieu à des examens terminaux. À côté des enseignements obligatoires (tronc commun), les élèves choisissent trois modules disciplinaires spécialisés, ceux requis par les universités selon la voie de formation choisie. Une fois choisis ces modules d'enseignement deviennent obligatoires ; leur volume horaire est important (le module ou l'option philosophie par exemple représente environ 300 heures sur deux ans, soit 150 h par an ou 4 à 5 heures hebdomadaires !).

Pour obtenir le **A-level**, la première année, l'élève passe les examens de l'**AS** (*Advanced Subsidiary*) et la deuxième année, ceux de l'**A2** (A-Level = AS + A2). Les programmes de philosophie suivent ce découpage ; ils sont divisés en quatre unités faisant chacune l'objet d'un examen final *semestriel*. L'élève a deux ans pour obtenir les différentes unités et le système des sessions permet des rattrapages (comme à l'université). Le choix de l'Université dépend des notes obtenues au « *A-Level* », les universités les plus prestigieuses choisissant les candidats ayant eu les meilleures notes ; l'élève le sait dès le départ, il doit choisir ses spécialités et ajuster ses efforts en fonction de ce qu'il vise ultérieurement.

PREMIÈRE ANNÉE : EXAMENS DE L'AS

UNITÉ 1 (25% du A-Level / philo) : Écrit, 1 heure 30 minutes 90 points. Les candidats doivent répondre à la question obligatoire sur *la raison et l'expérience* et à une autre question.

UNITÉ 2 (25% du A-Level/ philo) : Écrit, 1 heure 30 minutes 90 points. Les candidats doivent répondre à deux questions.

DEUXIÈME ANNÉE : EXAMENS DE L'A2

UNITÉ 3 (30% du A-Level / philo) ; Écrit, 2 heures, 100 points. Les candidats doivent répondre à deux questions dans deux sections différentes (sur deux thèmes).

UNITÉ 4 (20% de A-Level / philo) ; Écrit, 1 heure 30 minutes, 60 points. Les candidats doivent choisir une section et répondre à la question obligatoire et faire un essai.

PROGRAMMES DE PROBLÈMES ET CULTURE PHILOSOPHIQUE.

Les programmes anglais sont des programmes de *problèmes* (et non de notions) ; ils déterminent avec précision les connaissances exigibles des élèves. Ainsi, pour chaque problème, les élèves sont tenus de connaître certaines thèses classiques,

leurs concepts clés et leurs arguments principaux. L'examen semestriel consiste en un questionnaire se rapportant à ces éléments. Nous donnons ci-après un aperçu très schématique des contenus proposés, mais pour en comprendre le sens et en saisir la teneur, nous vous invitons à consulter les documents mis en ligne sur le site de l'Acireph (www.acireph.org).

UNITÉ 1 - INTRODUCTION À LA PHILOSOPHIE 1 (SEMESTRE 1)

La raison et l'expérience

- L'esprit comme une tabula rasa
- La connaissance innée
- Les schèmes conceptuels

Pourquoi devrais-je être gouverné ?

- L'état de nature
- L'obligation politique et le consentement
- La désobéissance et la contestation

Pourquoi devrais-je être moral ?

- La morale comme un contrat social
- La morale comme constitutive de l'intérêt personnel
- La morale comme dépassement de l'intérêt personnel

L'idée de Dieu

- Les attributs divins
- L'argument ontologique
- Les origines de «Dieu»

La Personne

- Quelles sont les caractéristiques de la personne ?
- Qu'est-ce qu'une personne ?

UNITÉ 2 - INTRODUCTION À LA PHILOSOPHIE 2 (SEMESTRE 2)

La Connaissance du monde extérieur

- Le réalisme
- Le réalisme de la représentation
- L'idéalisme

La tolérance

- La société tolérante
- La personne tolérante
- Les tensions et les applications

La valeur de l'art

- La valeur de l'art vient de ce qu'il nous apprend quelque chose
- La valeur de l'art réside dans sa qualité expressive
- La valeur de l'art réside dans une qualité «artistique» particulière

Dieu et le monde

- L'argument du dessein [preuve physico-théologique]
- Le problème du mal
- Le point de vue religieux

Le libre arbitre et le déterminisme

- Qu'est-ce que le déterminisme ?
- Qu'est-ce que le libre arbitre ?
- Les implications du déterminisme

UNITÉ 3 - THÈMES CLÉS DE LA PHILOSOPHIE (SEMESTRE 3)

Philosophie de l'esprit

Dualisme de la substance
Interprétation réductionniste de l'esprit
Le matérialisme non-réductionniste

La philosophie politique

La nature humaine et l'organisation politique
La Liberté
Les Droits
Justice
Les États-nations

Épistémologie et la métaphysique

La réfutation du scepticisme
La Connaissance, la croyance et la justification
Universaux et singuliers
La connaissance objective

La philosophie morale

La vérité morale
Le refus de toute vérité morale
Les décisions morales

Philosophie de la religion

Les arguments en faveur de l'existence de Dieu
Raison et foi
Les Miracles
Donner un sens de la religion

UNITÉ 4 - PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES (SEMESTRE 4)
--

Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Sections II to VIII and Section X,

Les questions de l'Essai se concentreront sur les problématiques suivantes :

- l'empirisme (y compris les miracles)
- la cause et l'effet
- le libre arbitre

Platon, *The Republic*, Book I 336b to 367e, Book V, 474c to Book VII, 521b,
Les questions de l'Essai se concentreront sur les problématiques suivantes :

- apparence et la réalité
- le commandement politique
- la connaissance et la vertu.

Mill, *On Liberty*

Les questions de l'Essai se concentreront sur les problématiques suivantes :

- la liberté de l'individu
- l'épanouissement personnel
- la démocratie.

Descartes, *Méditations*, I, II, III, V,VI
Les questions de l'Essai se concentreront sur les problématiques suivantes :

- la certitude
- Dieu
- l'esprit et le corps.

Nietzsche, *Beyond Good and Evil* Sections I, II, III, V, VI (209-13), IX (257-70)

Les questions de l'Essai se concentreront sur les problématiques suivantes :

- le but de la philosophie
- la nature de la morale
- la croyance religieuse.

2. PHILOSOPHER AVEC MATTHEW LIPMAN, LA MÉTHODE DE L'ENQUÊTE : COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET EXERCICE DE LA PENSÉE LOGIQUE.

A la fin des années 60, le philosophe américain Matthew Lipman souhaite rénover l'enseignement de philosophie pour le rendre accessible aux plus jeunes. L'objectif est de former intellectuellement, moralement et politiquement les adultes de demain. Lipman est convaincu que la pensée philosophique ou rationnelle doit être stimulée et exercée dès l'enfance¹⁴.

Pour Lipman les enfants et les adolescents se posent naturellement des questions philosophiques ; apprendre à penser par soi-même et être en mesure de porter une critique sur le monde est un passage obligé vers la vie adulte. La méthode Lipman a pour objectif de stimuler la pensée du jeune élève en la confrontant - par le dialogue - à celle d'autrui. L'organisation des élèves en **communauté de recherche** est un élément clé du dispositif de formation : les élèves ont à **enquêter** sur un problème (une question philosophique) ; ils travaillent sur un mode coopératif où la diversité des points de vue (voire la contradiction) est assumée puisque c'est l'élément moteur (où est la vérité ? éclaircissons tout cela). Il s'agit ainsi de développer les compétences intellectuelles de base (faire des hypothèses, argumenter, réfuter, chercher des exemples, etc.) mais en prenant en compte les expériences et les questionnements sur le sens de ce qui est, de ce qui arrive. Cette méthode de « *philosophie pour enfants* » (c'est un label !) est pratiquée depuis une quinzaine d'années aux U.S.A et au Canada. Elle se développe dans d'autres pays : Brésil, Mexique, Australie, Belgique, etc. Elle est du reste assez mal nommée puisque son programme forme un cursus progressif et complet pour des élèves de 5 à 16 ans.

Le support pédagogique de la « méthode Lipman » est constitué des **romans philosophiques** qu'il a écrits avec son équipe de l'IAPC¹⁵. Ces récits mettent en scène des enfants engagés dans des activités normales de la vie quotidienne du même âge que les élèves ; ils sont utilisés à la fois pour former (ils constituent un ensemble cohérent) et pour déclencher des discussions sur des questions philosophiques (la mort, le temps, l'enfance, le Bien, la justice, la liberté, etc.). L'ensemble est organisé en *curriculum* de sept romans (et autant de livres pour le maître) pour des jeunes de 5 ans à 16 ans selon le principe de l'apprentissage « spiralaire » : les mêmes notions et les mêmes problèmes se retrouvent régulièrement abordés à différents niveaux du parcours avec un degré de précision et d'approfondissement logique et conceptuel croissant en fonction de l'âge. L'approche philosophique se fait à partir des grandes questions et des positions philosophiques classiques (facilement indentifiables) mais **sans faire référence aux auteurs ni à leurs textes** (ce qui débarrasse l'enseignement de certaines difficultés techniques). D'où l'impression d'une *philosophie sans philo-*

¹⁴ Pour Lipman, la vision déficiariste des capacités de l'enfant est clairement erronée : « *l'adulte méconnaît ou mésinterprète l'expérience de l'enfant. A ses yeux, l'enfant n'est pas curieux, mais fantasque et capricieux ; il n'a pas le sens de l'aventure, il est téméraire ; il n'est pas sensible aux conflits et aux ambiguïtés, mais illogique ; il n'est pas déterminé à sauvegarder son intégrité mais irrationnel* » Lipman, Sharp, Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, p.8.

¹⁵ *Institute for the Advancement of Philosophy for Children.*

sophe mais seulement en apparence et pour les élèves car on voit immédiatement que cette forme d'enseignement suppose un maître bien formé... par et à la philosophie¹⁶. Dans ces romans, les problèmes philosophiques sont mis en situation : les « personnages » réfléchissent, cherchent des solutions à des difficultés (philosophiques) qui les concernent et apparaissent dans le quotidien de la vie. Chaque roman est accompagné d'un manuel pour l'enseignant qui comprend de nombreuses activités et exercices en lien avec chaque histoire.

La méthode LIPMAN en cinq temps¹⁷.

Premier temps : présentation du texte. Les élèves lisent tour à tour à voix haute des passages choisis du roman philosophique en cours d'étude. L'adulte vérifie par quelques questions la compréhension du texte et lève les difficultés de simple lecture (syntaxiques ou lexicales).

Deuxième temps : détermination de l'ordre du jour. Le groupe relève des passages marquants ; les idées sont retenues en fonction de leur importance. L'adulte note (au tableau, sur affiche) les réactions et les questions. Une fois les grands thèmes repérés, les élèves choisissent (éventuellement par un vote) les questions qu'ils souhaitent approfondir (investiguer) et l'ordre de l'enquête (ou de la « discussion »).

Troisième temps : enquête et discussion ; c'est le moment où se constitue vraiment et se renforce la **communauté de recherche**¹⁸. Les élèves discutent de la question qu'ils ont choisi d'*investiguer* : ils se confrontent aux problèmes et tentent de les résoudre grâce aux ressources de la « **communauté de recherche** ». Il s'agit de *rechercher ensemble la vérité* en se fixant un *but commun* et une *démarche qui permettra d'éliminer*, au fur et à mesure, *les raisonnements non pertinents* ; le dialogue (la discussion) rend possible le mouvement de la pensée, sa progression par la coopération, l'écoute mutuelle et critique.

Quatrième temps : les exercices d'application. Ils sont en lien direct avec les romans et les problèmes débattus. Ils reprennent par exemple un morceau de raisonnement pour en travailler de manière plus systématique les aspects lo-

¹⁶ C'est d'ailleurs le point d'achoppement en France : parce qu'en apparence on ne recourt à aucun philosophe (ni texte ni citation), certains ont cru qu'on pouvait faire des séances de philosophie avec de jeunes élèves sans formation *philosophique*. Au contraire, la méthode Lipman suppose une formation exigeante des futurs enseignants - notamment logique - et sanctionnée par un diplôme.

¹⁷ MARCIL-LACOSTE Louise, « *La philosophie pour enfants - La méthode Lipman* », Le Griffon d'argile, Sainte-foy, 1990, p176. LIPMAN M., « *A l'école de la pensée* », De Boeck Université, Bruxelles, 1995, p.287 ; Site internet de l'école Bernanos à Rouen : <http://www.ac-Rouen.fr/ecoles/bernanos/html/phil04.htm>

¹⁸ Expression proposée par Charles Sanders Pierce (1965), désignant à l'origine l'activité scientifique au sens strict, et qui, transposée dans le contexte scolaire, possède un certain nombre de caractéristiques que la classe doit intégrer. « *Une communauté de recherche est un groupe de discussion engagé dans une pensée d'excellence* » et la « *pensée d'excellence* » étant ce que développe le philosophe. Cf. LIPMAN M., « *A l'école de la pensée* », De Boeck Université, Bruxelles, 1995, p251.

giques (*largo sensu*) ; ce moment aussi comprend les apports magistraux de logique (définition, argumentation, raisonnements, etc.).

Cinquième temps : encouragement à la poursuite de l'investigation du problème (par d'autres « réponses » ou l'ouverture vers d'autres sujets). Les séances de philosophie durent généralement une heure, deux fois par semaine, la fréquence des situations permettant l'évolution des enfants dans la maîtrise de la pensée

Remarque : en France la méthode Lipman ni vraiment connue ni vraiment appliquée ; dans les pratiques de philosophie avec de jeunes élèves, les textes utilisés le sont uniquement comme déclencheurs de réflexion et surtout, il n'y a pas l'idée d'un cursus systématique, cohérent et complet (donc sur plusieurs années). Autre différence majeure : pour Lipman il faut conduire les élèves à la maîtrise des processus logiques de « *la pensée critique* » (il s'inscrit dans le courant du *Critical Thinking*) ; cette dimension logique est le plus souvent absente des pratiques françaises qui ne comprennent jamais, par exemple, d'exercices systématiques de logique ou de raisonnement. C'est d'ailleurs un aspect contre lequel s'élève Nicole Decostre, traductrice de Lipmann : « *Pour faire véritablement de la philosophie pour enfants, il ne suffit pas de laisser discuter des enfants dans tous les sens comme c'est souvent le cas, à propos de sujets choisis par un animateur, peut-être de bonne volonté, et pour arriver à l'opinion souhaitée par lui (ex. traiter du racisme parce que l'adulte l'a décidé, ou de la violence, pour arriver bien sûr à la conclusion moralisante que les deux sont mauvais...).* L'idée de Matthew Lipman est totalement révolutionnaire. Son objectif, c'est de faire acquérir aux enfants, dès leur plus jeune âge, les outils de raisonnement (comparer, définir, généraliser, chercher, inférer, questionner, etc.) ; c'est de leur apprendre à dialoguer dans un environnement serein ; c'est encore de leur permettre de mieux peser les arguments et donc, d'avoir un jugement mieux fondé, sur tous les grands problèmes philosophiques (la justice, l'amitié, la guerre ou la paix, l'esthétique, etc.). De cette manière, les enfants apprennent très tôt à se poser des questions de nature philosophique et à y réfléchir, donnant ainsi davantage de sens à leurs actes et leurs attitudes. » (Nicole Decostre, *À l'École de la pensée : Enseigner une pensée holistique*, éd. De Boeck, 2006).

En résumé, le modèle Lipman constitue un **programme éducatif**. Un programme éducatif au sens fort du terme avec sa double finalité, *intellectuelle* (développement de la rationalité critique) et *politique* (apprentissage de la démocratie) ; et ses objectifs : - acquérir les outils du raisonnement ; - apprendre à dialoguer (à peser les arguments et avoir un jugement mieux fondé) ; - apprendre la démocratie (développement des compétences sociales et acceptation des différences de point de vue). Et un vrai programme reposant sur : - un cursus ; - des romans philosophiques adaptés aux différents niveaux (*Elfie, Kio et Gus, Pixie, Harry, Lisa, Suki, Mark*) ; - des guides (pour l'enseignant) et des manuels (exercices) ; enfin, des instituts de formation pour les maîtres (les mauvaises langues ajoutant que c'est aussi un véritable *business*).

3. PHILOSOPHER AU QUÉBEC.

Au Québec la scolarité obligatoire s'arrête comme au Royaume-Uni à 16 ans et est suivie - pour ceux qui le souhaitent ou le peuvent - de **deux années** préparant aux études universitaires ou à l'entrée dans une profession correspondant à ce qu'on appelle là-bas « l'**enseignement collégial** » parce que dispensé dans les *collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP)*. L'*enseignement collégial* n'a pas d'équivalent en France ; c'est une sorte de propédeutique (un enseignement pré-universitaire, comme au Royaume-Uni du reste) qui intervient après l'enseignement scolaire obligatoire et est située dans la période correspondant à la Terminale et à la première année du supérieur.

Les programmes des CEGEP conduisent au diplôme d'études collégiales (**DEC**) et sont constitués de deux grandes composantes : la *formation générale* et la *formation spécifique*. Pour la philosophie, deux faits sont immédiatement notables : elle fait partie de la **formation générale obligatoire** (trois heures hebdomadaires *pour tous* pendant deux ans) et les programmes sont organisés en termes de **compétences** (alors que les programmes anglais font référence à des connaissances et à des œuvres, et les programmes français à des « notions » et auteurs).

Le « **devis** » ministériel. Le programme de philosophie (« devis ») est divisé en trois cours selon un ordre qui se veut progressif. Ici encore nous invitons à consulter les documents mis en ligne sur le site de l'Acireph (www.acireph.org) pour avoir plus d'informations.

PHILOSOPHIE ET RATIONALITÉ	
OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle.	
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité	1.1 Reconnaissance des principales caractéristiques de la philosophie : projets, objets, méthodes. 1.2 Identification des principales différences entre le discours philosophique et les discours scientifique et religieux. 1.3 Présentation de l'avènement de la philosophie et de quelques moments de son évolution.
2. Présenter la contribution de philosophes de la tradition gréco-latine au traite-	2.1 Formulation cohérente de la pensée de l'auteur. 2.2 Référence au contexte sociohistorique de la

ment de questions	contribution. 2.3 Reconnaissance de l'intérêt actuel de la contribution
3. Produire une argumentation sur une question philosophique	3.1 Élaboration d'une problématique philosophique sur une question : énoncé de la question, définition des concepts clés, présentation des aspects philosophiques du problème et des enjeux, référence à un ou des philosophes. 3.2 Formulation d'une thèse et présentation d'arguments, d'objections et de réfutations. 3.3 Respect des règles de l'argumentation. 3.4 Rédaction d'un texte argumentatif d'au moins 700 mots.

CONCEPTIONS DE L'ÊTRE HUMAIN	
OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain.	
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain.	1.1 Présentation des principales caractéristiques des conceptions : concepts, principes et présupposés. 1.2 Usage approprié des concepts-clés
2. Situer les conceptions examinées dans leur contexte et dans les courants de pensée correspondants.	2.1 Exposition de certains aspects significatifs du contexte historique d'émergence de ces conceptions. 2.2 Démonstration suffisante de liens entre les conceptions et les courants de pensée dans lesquels elles s'inscrivent.
3. Comparer des conceptions philosophiques de l'être humain à propos de problèmes actuels ou de thèmes communs.	3.1 Exposé des principales ressemblances et différences entre les conceptions. 3.2 Reconnaissance des conséquences pour la pensée et l'action des conceptions examinées. 3.3 Prise de position critique et argumentée à l'égard d'une conception. 3.4 Rédaction d'une dissertation d'au moins 800 mots.

PROBLÈMES ÉTHIQUES DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE	
OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine.	
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Dégager la dimension éthique de l'action dans ses aspects personnels, sociaux et politiques.	1.1 Reconnaissance des principales caractéristiques de la philosophie : projets, objets, méthodes. 1.2 Identification des principales différences entre le discours philosophique et les discours scientifique et religieux. 1.3 Présentation de l'avènement de la philosophie et de quelques moments de son évolution.
2. Présenter quelques théories philosophiques, éthiques et politiques.	2.1 Formulation cohérente de la pensée de l'auteur. 2.2 Référence au contexte sociohistorique de la contribution. 2.3 Reconnaissance de l'intérêt actuel de la contribution
3. Appliquer ces théories à des situations actuelles, choisies notamment dans le champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante.	3.1 Reconnaissance des principales composantes de la situation : contexte, faits et personnes. 3.2 Formulation des questions éthiques relatives à la situation. 3.3 Mise en évidence des conflits de valeurs et des enjeux. 3.4 Application de deux discours philosophiques à la discussion de ces questions.
4. Défendre une position critique à propos d'une situation problématique.	4.1 Appréciation de divers choix quant à l'action à l'aide de théories philosophiques. 4.2 Justification rationnelle de la position choisie. 4.3 Rédaction d'une dissertation d'au moins 900 mots.

II. ET SI ON ENSEIGNAIT LA PHILOSOPHIE A LA MANIERE DE...

***Libre transposition des programmes anglais,
québécois et américain.***

Imaginer une adaptation dans le contexte français n'est pas aisé car il est nettement plus défavorable (enseignement sur un an et un faible volume horaire). Tentons néanmoins l'exercice non pas pour entériner ce que l'Acireph ne cesse de dénoncer (l'absurde concentration en une seule année de la philo) mais pour **se confronter à d'autres possibles** éloignés de nos habitudes intellectuelles et pédagogiques et engager la discussion.

Nous partirons donc des conditions *réelles* (ce que ne font jamais les auteurs de programmes !) à savoir une année scolaire organisée en **trois trimestres**, comptant 30 à 32 semaines de cours effectives (soit en technologiques, un volume de **60 heures à 64 heures**). Et reprendrons également les principes suivants : les programmes doivent être *compréhensibles* (suffisamment « parlant » y compris pour l'élève), *organisés* (indiquer clairement les champ philosophiques de référence), *déterminés et faisables* dans le temps imparti, exercices compris. .

Serge Cospérec

1. SELON UN MODELE « A L'ANGLAISE »

Les programmes anglais sont organisés en *unités* comprenant l'étude d'un ou plusieurs problèmes sur quatre semestres. Pour transposer raisonnablement ce modèle, permettre les apports magistraux et ménager le temps des apprentissages (sachant aussi qu'aucun travail important à la maison ne peut être demandé), il faudrait **limiter le programme à l'étude de 4 problèmes** (dans les séries technologiques) ; l'enseignement pourrait ainsi s'organiser en 4 séquences de 16 heures.

Quel contenu ? En s'inspirant encore des programmes anglais, cela pourrait être :

<p style="text-align: center;">UNITÉ 1 - PHILOSOPHIE MORALE</p> <p style="text-align: center;"><i>Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - morale du devoir - morale des conséquences 	<p style="text-align: center;">UNITÉ 2 - PHILOSOPHIE POLITIQUE</p> <p style="text-align: center;"><i>Pourquoi devrions-nous être gouvernés ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'état de nature et l'état civil - l'obligation politique et le consentement - désobéissance, contestation et résistance
<p style="text-align: center;">UNITÉ 3 - PHILOSOPHIE DE LA CONNAISSANCE</p> <p style="text-align: center;"><i>Y a-t-il une différence entre ce que je pense, ce que je crois et ce que je sais ? Le problème de la vérité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - scepticisme et relativisme - la connaissance comme croyance justifiée - l'idée d'une connaissance objective 	<p style="text-align: center;">UNITÉ 4 - MÉTAPHYSIQUE</p> <p style="text-align: center;"><i>Avons-nous une volonté libre ? Liberté et déterminisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le déterminisme - Le libre arbitre - déterminisme, liberté et responsabilité

L'originalité des programmes anglais c'est aussi la partie « *spécifications* » qui présente brièvement le problème et **détermine les éléments exigibles de culture philosophique** quel que soit le cours suivi par l'élève. Au-delà de ce minimum commun, le professeur reste libre de ses références et de l'orientation philosophique du cours (liberté doctrinale).

SPÉCIFICATIONS

UNITÉ 1 : PHILOSOPHIE MORALE

Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ?

- morale du devoir
- morale des conséquences

Cette question est choisie pour conduire les élèves à s'interroger sur les fondements possibles de l'action morale. Les théories étudiées sont classiques, d'un intérêt à la fois philosophique et général. Elles sont pertinentes pour traiter des questions comme "*Que voulons-nous dire quand nous disons qu'une action est bonne ou mauvaise ?*", "*Comment décider de ce que nous devons faire ?*" et « *Pourquoi est-il si difficile de trouver un accord sur les questions morales ?* ». Les points de vue seront discutés en relation avec un problème d'éthique appliquée qui servira d'illustration ou d'application. Par exemple, les questions autour de la valeur de la vie (statut de l'embryon, euthanasie, avortement, etc.), de la souffrance animale (faut-il interdire l'expérimentation animale ?, etc.)

ÉLÉMENTS DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le traitement de la question, le professeur veillera à ce que tous les élèves aient acquis et compris les connaissances suivantes :

Morale du devoir

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- Le point de vue déontologique : l'idée selon laquelle la décision morale repose sur des droits, devoirs ou principes indépendants des circonstances et que la considération de ces impératifs ou devoirs détermine l'action ; l'importance de l'*intention* dans les décisions morales ; l'idée que la morale impose le dépassement de l'intérêt personnel

Morale des conséquences

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- Le point de vue utilitariste : l'idée de la maximisation du bonheur comme critère de jugement moral ; l'idée que la morale est constitutive de l'intérêt personnel bien compris ; la distinction entre un utilitarisme de l'acte et l'utilitarisme de la règle.

Repères lexicaux et conceptuels : bien, mal, bon, mauvais, morale déontologique / conséquentialiste, utilitarisme, acte/règle, intérêt, vertu, bonheur, devoir, intention / conséquence, égoïsme, altruisme, intéressé, désintéressé, impératif catégorique, légal/moral, bonne volonté, loi morale.

Références communes :

- Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, GF, pp 70-74 « *la valeur morale de l'action ne se situe donc pas..* » jusqu'à « *...une volonté bonne en soi dont la valeur dépasse tout* ».

- Mill, *L'Utilitarisme*, chap. II, §2 (« *La croyance qui accepte comme fondement de la morale l'utilité...* »), §18 (« *Je dois aussi répéter que ceux qui attaquent l'utilitarisme...* ») et §19 (« *Mais on ne peut pas toujours accuser les adversaires de l'utilitarisme...* »).

L'approfondissement est laissé au libre choix du professeur.

UNITÉ 2 : PHILOSOPHIE POLITIQUE

Pourquoi devrions-nous être gouvernés ?

- l'état de nature et l'état civil
- l'obligation politique et le consentement
- Désobéissance, contestation et résistance

Cette question est choisie parce qu'elle renvoie à un problème classique et fondamental de philosophie politique : *comment des individus à l'origine libres (ou supposés tels) en viennent à être tenu d'obéir aux lois de l'État et ordres d'un Pouvoir souverain ?* Elle permet également de s'interroger sur les limites de l'obéissance en rapport avec certaines interrogations contemporaines.

ÉLÉMENTS DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le traitement de la question, le professeur veillera à ce que tous les élèves aient acquis et compris les connaissances suivantes :

L'état de nature et l'état civil

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- les deux conceptions suivantes de « l'état de nature » : un état de guerre de tous contre tous condamnant à une vie « *misérable, brutale et courte* » (Hobbes) ; un état dans lequel les hommes vivent ensemble conformément à la raison, dans une parfaite liberté et égalité sans supérieur pour les juger (Locke).
- les raisons de penser qu'il serait plus rationnel pour les individus de se soumettre à une certaine forme d'autorité chargée de réguler leur conduite.

L'obligation politique et le consentement

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer

- Le consentement comme fondement de l'obligation, c.à.d. l'idée que les obligations politiques légitimes des individus sont fondées un acte de consentement réfléchi, volontaire et contraignant. Les notions de consentement tacite et hypothétique.

- Les concepts de pouvoir, d'autorité et de légitimité et leur relation : la question de savoir si légitimité requiert l'approbation du peuple (la critique platonicienne de la démocratie).

La désobéissance, la contestation et la résistance

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- L'idée qu'il n'y a d'obligations que si le droit de contestation et de critique est reconnu ; les formes possibles du droit de contestation et de critique dans une société démocratique, leurs limites.
- La désobéissance civile, les actions de résistance ou d'opposition : le recours à des comportements publics illégaux à des fins politiques. Les buts, méthodes et objectifs de la désobéissance civile et des actions de résistance (insurrection, révolution) ; les raisons avancées pour justifier le recours à ces formes d'action et leur discussion (les problèmes que cela pose).

Repères lexicaux et conceptuels : individu, société, droit, loi, intérêt particulier, intérêt général, État, politique, pouvoir, autorité, légitimité, consentement, vote, légalité, obligation, contrainte, répression, oppression, obéissance, désobéissance civile, objection de conscience, résistance, réforme, révolution.

Références communes :

- Hobbes, Léviathan, chap. XIII (passage sur l'état de nature comme misérable) ;
- Locke, Second Traité du gouvernement civil, chap. II, §§ 4 et 6
- Platon, République, 488a-489a et 493b-d.
- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, article 2 ; Déclaration de 1793, articles 27, 33, et 35

L'approfondissement de la question est laissé au libre choix du professeur

(exemple : la critique de l'idée d'état de nature, le questionnement sur le vote : peut-il valoir comme consentement explicite à l'État ? etc. ; autres références possibles pour la désobéissance civile : *Antigone*, Henri David Thoreau, Gandhi, divers mouvements de résistance ; ou à l'inverse, le *Criton*, pour le refus de désobéir), etc.

UNITÉ 3 : PHILOSOPHIE DE LA CONNAISSANCE

Y a-t-il une différence entre ce que je pense, ce que je crois et ce que je sais ? Le problème de la vérité

- scepticisme et relativisme
- la connaissance comme croyance justifiée
- l'idée d'une connaissance objective

La question du vrai est première en philosophie. Elle renvoie à des problèmes classiques (*peut-on atteindre la vérité ?*) et à des interrogations contemporaines sur les croyances et la connaissance ou encore la science. Si le rationalisme impose en effet l'abandon des conceptions dogmatiques de la vérité, il ouvre aussi la voie à un relativisme raisonné plus en accord, en apparence, avec les exigences de liberté et de pluralisme caractéristiques des sociétés démocratiques. Mais, il s'ensuit aussi une grande confusion au point que la connaissance paraît ne plus pouvoir se distinguer de la simple croyance. L'unité de philosophie de la connaissance se propose d'aborder ces questions en aidant d'abord les élèves à clarifier les concepts qui les sous-tendent (concepts d'objectivité, de subjectivité, d'opinion, de savoir, de croyance, etc.).

ÉLÉMENTS DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le traitement de la question, le professeur veillera à ce que tous les élèves aient acquis et compris les connaissances suivantes :

Scepticisme et relativisme

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- Le point de vue sceptique selon lequel nous n'avons que des opinions et les arguments sceptiques contre la possibilité de connaître quoi que

ce soit ; scepticisme philosophique et scepticisme courant.

- Le relativisme commun et ses difficultés ; le perspectivisme : l'idée de « *l'homme mesure de toute chose* » ; l'idée de vérités plurielles.

La connaissance comme croyance justifiée

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- L'idée que seules nos croyances rationnellement justifiées constituent des connaissances, des « vérités » ; l'identité de la vérité et de la justification.
- La vérité comme prétention au consensus. L'idée de vérité provisoire (l'exemple des révolutions scientifiques). La vérité comme construction sociale. Les conséquences du relativisme constructiviste et ses difficultés.

L'idée d'une connaissance objective

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- L'idée que la réalité existe indépendamment de nos croyances ; que les concepts de vérité ou de fausseté s'appliquent seulement à des énoncés ou discours et que seule la réalité permet de savoir quels sont les énoncés vrais ou faux.
- L'idée que la vérité ne dépend pas des hommes mais s'impose à eux de deux manières par la raison (vérités logiques) ou par les faits (vérité empiriques) ; la distinction entre certitude et vérité, croyance et connaissance.

Repères lexicaux et conceptuels : préjugé, opinion, croyance ; scepticisme, dogmatisme, relativisme ; croire/savoir ; rationalité, justification rationnelle, argumentation / démonstration ; hypothèse, théorie, vérification, réfutation ; objectivité, subjectivité ; vérité /réalité ; certitude/vérité ; connaissance/vérité.

Références communes :

- Montaigne, *Essais*, II, 12 (« Laissons à part cette infinie confusion... » jusqu'à «...la dernière c'est la certaine et l'infaillible »).
- Karl Popper, *Conjectures et Réfutations*, Payot, p.9-10 (« « La connaissance et la connaissance scientifique... » jusqu'à « ...qui constituent la rationalité de la science »).
- Bertrand Russell, *Problèmes de Philosophie*, chap. 12, le vrai et le faux, Payot, p.144-145 (« Toute théorie de la vérité doit satisfaire les trois réquisits suivants... » jusqu'à «...une qualité interne à la croyance »).

L'approfondissement est laissé au libre choix du professeur

UNITÉ 4 : MÉTAPHYSIQUE

Notre volonté est-elle vraiment libre ? Libre arbitre et déterminisme.

- Le déterminisme
- Le libre arbitre
- déterminisme, liberté et responsabilité

Cette question est choisie parce que c'est à la fois un problème central de philosophie et une interrogation première de l'homme. Le caractère fondamental - ou métaphysique - de la question permet de tisser des liens avec d'autres questions du programme de philosophie, notamment en philosophie morale et politique, en philosophie de la religion, etc.

ÉLÉMENTS DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le traitement de la question, le professeur veillera à ce que tous les élèves aient acquis et compris les connaissances suivantes :

Le déterminisme

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- Le déterminisme comme affirmation du fait que, compte tenu des lois invariables de la nature, un ensemble *déterminé* de conditions ne peut produire qu'un et un seul résultat ; la différence entre le *déterminisme* au sens scientifique et rationnel du terme et la notion de *fatalisme*, les notions religieuses de *prédestination*, *providence* ou *destin* ; en quel sens le *hasard* peut être considéré comme compatible ou incompatible avec l'idée de déterminisme.
- Le déterminisme et l'action humaine : l'idée que toute action de l'homme est le résultat inévitable des facteurs héréditaires et d'environnement. L'action humaine en tant que soumise aux lois naturelles. Le libre arbitre comme illusion.

Le Libre arbitre

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- Le libre arbitre comme exigeant l'absence de déterminisme ou exigeant une brèche dans la causalité universelle ; le lien entre le libre ar-

bitre et l'affirmation que l'homme d'occupe une place particulière dans ou hors de l'ordre naturel.

- Le libre arbitre comme compatible avec le déterminisme dans sa version faible par la définition de l'action volontaire en fonction du type de causes (*raisons/causes*) dont elle est issue ; par la possibilité de distinguer les actions volontaires déterminées causalement des actions contraintes psychologiquement ou physiquement.

Déterminisme, liberté et responsabilité

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- si le déterminisme (et lequel ?) ruine la responsabilité morale et s'il y a encore à louer, blâmer et sanctionner si le « déterminisme » est vrai ; les conséquences de l'idée morale selon laquelle « *devoir, c'est pouvoir* » ;
- si le déterminisme (et lequel ?) ruine l'idée d'action raisonnable ou de rationalité de l'action humaine ; la distinction entre raisons et causes, entre action et mouvement physique.

Repères lexicaux et conceptuels : déterminisme, causalité, causalité, universelle, lois naturelles, nécessité, contingence, fatalité, destin, destinée, prédestination, providence, hasard, liberté, libre arbitre, cause / raison, volonté, volontaire, involontaire, comportement / conduite, obligation / contrainte, responsabilité, irresponsabilité.

Références communes :

- Laplace, *Essai philosophique sur les probabilités*, Œuvres, Gauthier, Villars, 1886, vol. VII, 1, pp. 6-7. (« *Nous devons donc envisager l'état présent de l'univers...* » jusqu'à « *...dont il restera toujours infiniment éloigné.* »).
- Descartes, Lettre au Père Mesland, 9 février 1645
- Spinoza, Lettre 58 à G.H. Schuller ; *Éthique* III, 1674, proposition II « scolie »

- Sartre, *L'Être et le Néant*, coll. Tel, éd. Gallimard, pp. 538-539 (« *L'argument décisif utilisé par le bon sens...* » jusqu'à « *... la technique de l'alpinisme.* »)
- Thomas d'Aquin, *Somme théologique*, Q.83, article 1, réponse « *L'homme possède le libre arbitre, ou alors les conseils, les exhortations, les préceptes, les interdictions, les récompenses et les châtiments seraient vains, etc.*»
- Kant, *Critique de la Raison pure*, P.U.F., trad. Tremesaygues-Pacaud, p. 405 (« *Qu'on prenne un acte volontaire...* » jusqu'à « *...entièrement à sa négligence* ».)
- *Code pénal* - Chapitre II : Des causes d'irresponsabilité ou d'atténuation de la responsabilité - Article 122-1 à 122-8

L'approfondissement est laissé au libre choix du professeur

REMARQUE. Les contenus sont inspirés du programme anglais et pourraient être très différents ; ce qui compte c'est l'esprit général de ces programmes : leur façon de limiter l'ampleur de l'étude (ce qui implique de faire des choix) tout en déterminant avec précision les éléments d'une culture philosophique commune, minimale mais exigeante.

On peut imaginer aussi sur ce modèle des programmes pour toutes les séries. Il suffit d'ajouter des unités thématiques (philosophie de l'art) ou des problèmes dans certaines unités thématiques, selon l'horaire des séries.

EXEMPLE DE VARIANTE POUR LES UNITES 2 ET 4

<p>UNITÉ 2 - PHILOSOPHIE POLITIQUE <i>Quelles sont les conditions politiques de la liberté ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La protection de la liberté individuelle - La justice sociale - L'exercice du pouvoir politique 	<p>UNITÉ 4 - MÉTAPHYSIQUE <i>Comment concevoir les rapports entre le corps et l'esprit ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le dualisme et sa discussion - le matérialisme et sa discussion
---	--

UNITÉ 4 : MÉTAPHYSIQUE - (VARIANTE)

Comment concevoir les rapports entre le corps et l'esprit ?

- le dualisme
- le matérialisme

Ce problème est choisi parce qu'il permet d'initier les élèves à une question fondamentale de métaphysique ; son caractère premier permet de l'aborder de manière classique tout en autorisant la prise en compte des apports contemporains de la philosophie de l'esprit. Le thème soulève des questions à la fois métaphysiques et épistémologiques sur l'esprit : *que suis-je ? Un corps ? Un esprit ? Suis-je les deux ? Ou tout n'est-il que matière ? Mais d'abord, qu'est-ce que l'esprit ? Quelle est sa place dans la nature ? Quelle est la relation entre le psychique et le physique ? Comment les états mentaux sont-ils identifiés, expérimentés et connus ? Comment l'esprit est-il relié au corps, au cerveau en particulier ?* Il sera possible de montrer à l'élève que les diverses réponses possibles parce qu'elles engagent une certaine conception de l'humain ont des consé-

quences sur d'autres questions de métaphysique, de philosophie morale, politique, etc.

ÉLÉMENTS DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le traitement de la question, le professeur veillera à ce que tous les élèves aient acquis et compris les connaissances suivantes :

Introduction : le débat entre spiritualistes et matérialistes

- L'idée que l'esprit est irréductible à la matière et d'une âme immortelle distincte du corps ;
- L'idée que « l'âme » n'est que matière (matérialisme antique ou moderne).

Le dualisme et sa discussion

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- Le dualisme cartésien (dualisme de la substance) : l'idée que l'esprit et le corps sont des entités distinctes et séparées. Les raisons de soutenir cette thèse.
- Les problèmes liés à cette conception de l'esprit : le solipsisme, les autres esprits et la relation corps-esprit.
- Quelques réponses à ces problèmes : le dualisme interactionniste (Descartes) ; le parallélisme psycho-

physique (par ex. Leibniz ou encore Spinoza et le dualisme des attributs).

Le matérialisme et sa discussion

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

- L'idée que l'esprit est d'une manière ou d'une autre un « produit » de la matière (épiphénoménisme, émergentisme, etc.) ; la dépendance des faits psychiques à l'égard des faits organiques (quelques exemples d'apport des sciences à ce sujet)
- la réduction des états mentaux à des états physiques ; les arguments pour et contre cette position : le problème des propriétés « subjectives » ou « qualitatives » (les *qualia* : sensations corporelles, perceptions, émotions, etc.).
- La différence entre le matérialisme méthodologique des sciences et le matérialisme comme métaphysique.

Repères lexicaux et conceptuels :

Conscience, conscience de soi, esprit, corps, dualisme / monisme, substance, attributs, solipsisme, subjectivité, interactionnisme, parallélisme, matérialisme / spiritualisme, épiphénoménisme, réductionnisme, sensation, perception, émotion, corps physique / corps propre
corps, , machine/cerveau/pensée

Références communes :

- Platon, *Phédon*, 78b-81d
- Descartes, *Discours de la Méthode*, IVème partie, §§ 1-3
- Spinoza, *Ethique*, III, prop. 2, scholie.

L'approfondissement est laissé au libre choix du professeur

2. SELON UN MODELE « A QUEBECOISE ... » ?

Les contraintes... restent les mêmes : définir des programmes lisibles, faisables, organisés et circonscrits. Mais dans un tel modèle l'accent est mis sur les **compétences philosophiques** dont l'appropriation progressive est pensée par la nature des exercices successivement proposés aux élèves.

1. UNITÉ 1 (PREMIER TRIMESTRE)	
OBJECTIF	
<p>Énoncé de la compétence : Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle</p> <p>Éléments de la compétence :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité. 2. Argumenter et raisonner en philosophie. 	
ELEMENTS COMMUNS DE FORMATION	COMMENTAIRE
<p>1.1. Reconnaissance des principales caractéristiques de la philosophie (visée, objets, méthodes).</p> <p>1.2. Identification des principales différences entre le discours philosophique et les discours scientifique et religieux.</p> <p>2.1. Formulation d'une thèse, présentation d'arguments, d'objections et de réfutations. Usage de l'exemple et du contre-exemple.</p> <p>2.2. Crédibilité et pertinence des arguments. Principales erreurs d'argumentation (sophismes)</p> <p>2.3. Agencement logique des arguments et de la thèse.</p> <p>2.4. Rédaction d'un court texte argumenté sur une question philosophique ; lecture critique de courts textes</p>	<p>1. Il s'agit de conduire l'élève à comprendre qu'il existe un discours pertinent et autonome qui n'est ni celui de l'opinion non fondée ni celui des dogmes (religion), et que ce discours, même s'il est rationnel et critique, s'écarte des critères de validation propres aux sciences exactes ; ce discours est celui de la philosophie. Il ne s'agit en aucun cas d'étudier de façon générale les rapports entre philosophie / science / religion, etc. mais seulement de conduire l'élève à une première distinction entre ces discours qui pourra être relativiser par la suite.</p> <p>2. L'élève doit apprendre à justifier un point de vue de façon cohérente ou à en faire la critique rationnelle. Cela implique l'apprentissage des règles de base de l'argumentation en s'exerçant à diverses opérations telles que la conceptualisation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement valide et l'argumentation.</p> <p>Grâce à ses acquis théoriques et pratiques développés au cours du trimestre, il pourra présenter sa propre réflexion critique.</p>
<p><i>Les divers éléments de la formation ne sont pas nécessairement traités de manière consécutive ; ils peuvent être travaillés simultanément et faire l'objet d'approfondissement successifs.</i></p>	

2. L'ÊTRE HUMAIN (DEUXIÈME TRIMESTRE)	
OBJECTIF	
<p>Énoncé de la compétence Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain.</p> <p>Éléments de la compétence :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caractériser quelques conceptions philosophiques modernes et contemporaines de l'être humain. 2. Comparer des conceptions philosophiques de l'être humain à propos de problèmes actuels ou de thèmes communs 	
ELEMENTS COMMUNS DE FORMATION	COMMENTAIRE
<p>1.1. Présentation des principales caractéristiques des différentes conceptions : concepts centraux, principes, présupposés.</p> <p>1.2. Usage approprié des concepts clés.</p> <p style="text-align: center;"><i>A l'occasion du traitement d'une question :</i></p> <p>2.1. Exposé des principales ressemblances et différences entre les conceptions.</p> <p>2.2. Reconnaissance des conséquences pour la pensée et l'action des conceptions examinées.</p> <p>2.3. Prise de position critique et argumentée à l'égard d'une conception.</p> <p>(mêmes exercices qu'au 1^{er} trimestre)</p>	<p>1. Le cours vise à enrichir la vision de l'élève afin qu'il puisse jeter un regard critique et éclairé sur la condition humaine et mieux élaborer ou situer sa propre conception de l'être humain. L'identification de certaines conceptions modernes et contemporaines de l'être humain permettra de dégager le sens et la portée de chacune de ces conceptions.</p> <p>2. Il s'agit de familiariser l'élève avec de grandes questions d'anthropologie philosophique et de lui apprendre à y réfléchir de façon cohérente. L'élève sera ainsi conduit : - à comparer sur une thématique donnée (nature-culture, liberté - déterminisme, individu-société, homme-anima, etc.) deux conceptions (au moins) de l'être humain ; - à établir un rapport entre les conceptions de l'être humain et certains problèmes actuels ; - à confronter sa conception personnelle avec une autre conception particulière de l'être humain.</p>
<p><i>L'enseignant (e) devra obligatoirement voir au moins deux conceptions philosophiques de l'être humain. Ce choix de courants devra se faire à partir de l'énumération suivante : rationalisme, spiritualisme, existentialisme, déterminisme, matérialisme, individualisme. [Par exemple, l'homme comme : être spirituel (Platon, Augustin, Pascal ou une vision religieuse), être de raison (humanisme classique) ; produit de la nature (matérialisme classique, théories évolutionnistes) ; être social (Marx) ; être libre (conception existentialiste), etc.]</i></p>	

3. ÉTHIQUE (TROISIEME TRIMESTRE) - thème d'étude variable selon les séries	
OBJECTIF	
<p>Énoncé de la compétence Porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine.</p> <p>Éléments de la compétence :</p> <p>1- Caractériser quelques conceptions philosophiques de l'éthique. 2- Appliquer ces théories à des problèmes contemporains choisis si possibles dans le champ d'étude de l'élève. 3- <i>Compétence finale</i> : défendre une position critique à propos d'une situation éthique problématique.</p>	
ELEMENTS COMMUNS DE FORMATION	COMMENTAIRE
<p>1.1. 1 Description sommaire de quelques modèles philosophiques d'interprétation des problèmes relatifs à l'action et aux valeurs ; concepts centraux, principes, présupposés. <i>Parmi ces modèles, l'enseignant devra au moins présenter les deux suivants : le déontologisme ; le conséquentialisme (utilitarisme)</i></p> <p>1.2. Usage approprié des concepts clés.</p> <p>2.1. Reconnaissance des principales composantes de la situation (contexte, faits et personnes).</p> <p>2.2. Formulation claires des questions éthiques relatives à la situation.</p> <p>2.3. Mise en évidence des conflits de valeurs et des enjeux.</p> <p>2.4. Application de deux discours philosophiques à la discussion de ces questions.</p> <p>3.1. Appréciation de divers choix quant à l'action à l'aide de théories philosophiques.</p> <p>3.2. Justification rationnelle de la position choisie.</p> <p>3.3. Rédaction d'un <i>essai critique</i> sur le sujet choisi</p>	<p>1. L'élève sera familiarisé avec les notions de base de l'éthique et les principes de quelques grands modèles d'éthiques normatives afin de qu'il soit capable de porter un jugement critique sur les problèmes de nature éthique, d'évaluer diverses positions concernant la résolution de problèmes éthiques et de définir à partir de là sa propre position.</p> <p>2. L'élève doit avoir une connaissance théorique de ces notions, mais surtout pouvoir en faire un usage pratique dans l'analyse de situations concrètes.</p> <p>3. L'élève doit pouvoir, à la fin du cours, formuler une position personnelle claire face à un problème éthique et justifier sa position par une argumentation respectant les exigences du discours rationnel et faisant appel à des considérations d'ordre proprement philosophique.</p>
<p><i>L'enseignant (e) pourra mettre en évidence le lien entre les conceptions anthropologiques étudiées au premier trimestre et les théories de l'éthique étudiées au troisième trimestre.</i></p>	

REMARQUE : dans les faits, les sujets de réflexion sur lesquels s'exercent les élèves au Québec relèvent souvent de la bioéthique, de l'écologie (discussion du principe de responsabilité) et de la question des valeurs (apprendre à les repérer, réfléchir à des dilemmes moraux, etc.). Mais il existe une variante politique pour le troisième volet ; généralement, les élèves travaillent soit la question de la légitimité du pouvoir dans son rapport à la liberté (fondement absolutiste, libéral, critique marxiste du libéralisme, totalitarisme et démocratie, etc.), soit la question de la justice (mais dans le contexte anglo-saxon la discussion se fait entre les libéraux - Rawls - et communautariens, à travers des questions comme celle des droits culturels, des minorités, du féminisme, etc.). Le schéma est le même : *savoir caractériser une conception et savoir l'appliquer à la discussion d'une question contemporaine.*

3. SELON UN MODELE « A LA MATTHEW LIPMAN » ?

Le modèle LIPMAN est le plus éloigné de nos habitudes car il ne comporte aucune référence à des notions, problèmes, textes ou auteurs de philosophie. Son contenu et sa rigueur existe pourtant et sont à chercher dans le matériel pédagogique lié à la méthode Lipman (et vendu avec elle !), à savoir les romans et manuels avec leur batterie d'exercices. Mais ce matériel, même traduit, n'est pas utilisable car le récit des divers romans (supports des séances et des exercices) est trop enraciné dans le contexte culturel américain. Comment transposer ce modèle malgré tout ? On en retiendra la pédagogie très originale qui met au cœur de la formation le travail coopératif, l'esprit d'investigation ou d'enquête et le dialogue. Les divers ateliers de philosophie (pour enfants, adolescents, adultes) pratiqués dans un cadre scolaire et extra-scolaire empruntent beaucoup à cette pédagogie. Nous n'en proposons qu'une transposition parmi beaucoup d'autres possibles.

OBJECTIFS

- 1. Développer l'autonomie critique, les compétences langagières, logiques et cognitives des élèves** (formuler, reformuler, résumer, définir, conceptualiser, clarifier, analyser, justifier, développer, interroger, comparer et mettre en opposition, vérifier, évaluer des arguments, etc.).
- 2. Développer les compétences sociales** (travail coopératif)
- 3. Éduquer à la démocratie¹⁹** (respecter les autres, accepter les différences, exprimer calmement un désaccord, attendre son tour, rechercher en commun, pratiquer l'écoute active, intégrer le point de vue d'autrui, etc.).

¹⁹ M. Voisin : « Une telle pensée, bien entraînée, doit abolir l'argument d'autorité comme les blocages affectifs, dépasser la vanité personnelle, reconnaître la part de vérité que contient l'opinion d'autrui, rompre avec l'idée de Vérité absolue et donc ouvrir à un véritable débat démocratique autant qu'à la détermination de construire socialement et politiquement les conditions de la libération de la pensée, c'est-à-dire un cadre de vie réellement démocratique. »

CADRE DIDACTIQUE

L'enseignant doit organiser le groupe en *communauté de recherche* autour d'une question et *développer* méthodiquement les compétences proprement philosophiques par des exercices appropriés. Aucun thème (notion ou problème) n'est imposé. Les supports de la recherche et les exercices sont librement choisis par l'enseignant ; son consiste principalement à choisir support permettant d'initier une interrogation philosophique (un texte à teneur philosophique qui sert de référentiel commun de la classe), à susciter le questionnement des élèves et faciliter leur travail de recherche (aider à définir le *plan de discussion*), transformer la classe en réelle communauté de recherche et à travailler les compétences langagières, logiques, éthiques. Son *travail de préparation* se résume à choisir judicieusement le texte initial, à anticiper les questions possibles, élaborer (pour soi) plusieurs plan possibles de discussion, rechercher des ressources pour les élèves, concevoir les exercices ultérieurs. Si de l'enseignant apparaît comme un simple facilitateur des échanges (un guide socratique), l'effacement n'est qu'apparent puisque son intervention est décisive pour guider la discussion (ramener au *philosophique*, éviter les impasses, développer la métacognition, etc.).

CYCLE DE TRAVAIL EN TROIS TEMPS

PREMIER TEMPS :

LECTURE, CHOIX DE QUESTION(S) ET RÉDACTION DU PLAN DE DISCUSSION

1^{ÈRE} ÉTAPE : MOMENT DE LA LECTURE DU OU DES TEXTES²⁰ (« lire »)

a) *lecture silencieuse* par chacun du texte choisi ; b) puis *lecture oralisée*.

Généralement, chaque participant est invité à lire un extrait du texte en s'arrêtant dès qu'il le souhaite ; son voisin poursuit la lecture. **L'enseignant vérifie la compréhension** du texte (lève les difficultés lexicales ou syntaxiques). C'est le moment de la constitution du référentiel commun).

2^{ÈME} ÉTAPE : RECUEIL DES QUESTIONS ET CHOIX (« questionner »)

Consigne est donnée aux élèves de relever les idées importantes ou passages marquants, de noter les questions que leur inspire le texte, celles qui seront proposées à la discussion. Les questions sont notées au tableau. **L'enseignant aide à la reformulation ou à la précision du questionnement**. Il opère éventuellement des regroupements entre les différentes questions. Dans le modèle Lipman, les élèves choisissent la « question » (qui est en vérité un problème) qui fera l'objet de la discussion collective à l'issue d'un vote à deux tours.

3^{ÈME} ÉTAPE : ÉLABORATION COLLECTIVE D'UN PLAN DE DISCUSSION.

²⁰ Les extraits lus sont issus de romans (fables, contes), d'articles de journaux ou d'œuvre philosophiques sans difficulté technique (notamment de philosophes antiques : Platon, Sénèque, Epicète, Cicéron, etc.) ; les textes philosophiques peuvent aussi intervenir *ultérieurement* en prolongation de la réflexion ou pour éclairer ou reprendre une question. La mythologie fournit aussi d'excellents textes de départ et de réflexion.

Le plan de discussion - qui est aussi « **un plan d'investigation ou d'enquête** » - est **essentiel dans la méthode Lipman**. Il établit le programme de la recherche de l'enquête que devront mener collectivement les élèves et qui permettra sinon de résoudre au moins clarifier les termes et raisons du problème.

Réalisation du plan de discussion : à partir de la question choisie, les élèves réfléchissent aux points qui devront être abordés pour traiter (recherche de définition, sous-questions à traiter, etc.). Cela revient à problématiser (*collectivement* ce qui est plus facile que seul) et à établir les priorités de la discussion (planifier) ou de l'enquête. Pendant cette étape l'enseignant repère les besoins des élèves (pour la recherche) et détermine les aides et ressources qu'il va leur apporter.

DEUXIEME TEMPS RECHERCHE ET DISCUSSION DIALOGUEE

Principe : transformer la classe en communauté de recherche ; apprendre aux élèves à rechercher ensemble la vérité en se fixant un but commun et apporter une réponse rationnelle et argumentée à une question par une démarche qui permet d'éliminer au fur et à mesure les raisonnements ou points de vue non pertinents.

1^{ÈRE} ÉTAPE : RAPPEL DE LA QUESTION ET DU PLAN DE DISCUSSION

Questions et plan de discussion sont notés au tableau (ou sur une affiche). Recherche en groupe : possibilité d'utiliser des recherches déjà faites (documents, définition), tout document ou support apporté par le professeur, emprunté au CDI. L'idée est que les élèves procèdent à une enquête sur la question (dans le secondaire, une séance ne sera pas de trop sur cette seule étape !).

2^{ÈME} ÉTAPE : retour au groupe classe pour la **MISE EN COMMUN DES RÉSULTATS** de l'enquête d'après le plan proposé ; aide du professeur à la reformulation des résultats et clarification ; puis **DISCUSSION**.

3^{ÈME} ÉTAPE : SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION

Élaboration d'une **synthèse écrite** de la réflexion. Résumé des idées, concepts, définitions et distinctions importantes, arguments, etc. Ce travail écrit peut prendre différentes formes : élaboration collective de la synthèse ou par un groupe d'élèves, dans un cahier individuel de philosophie ou pour un « journal de la classe » (avec relecture et validation de l'enseignant).

Remarque : Lipman insiste beaucoup sur les conditions matérielles ; par exemple pouvoir disposer les élèves en cercle (ou au moins en U) afin qu'ils s'adressent d'abord aux autres élèves et non pas à l'enseignant comme cela se passe si la classe reste dans une disposition traditionnelle et où l'enseignant, au tableau, devient le destinataire naturel de toutes les interventions (mais c'est une condition difficile à mettre en œuvre lorsque les classes ne sont pas dédoublées !). LIPMAN insiste aussi sur le rôle de l'enseignant : lors de la discussion, il veille au bon déroulement du dialogue, fait respecter les règles de prise de pa-

role ; il intervient aussi pour aider les élèves à clarifier leurs idées (reformulation, demande d'explication), relancer le débat ou éviter qu'il ne s'égaré en posant des questions, en résumant ou en demandant à des élèves de résumer ce qui vient d'être discuté) ; il exerce également un rôle critique : attirer l'attention des élèves sur des difficultés inaperçues, relancer la discussion en proposant un contre-exemple, etc. ; il assure enfin la continuité et la cohérence du dialogue sans que soit perdu de vue le problème. Toute la difficulté est probablement là pour les professeurs : savoir guider la discussion sans se substituer aux élèves tant est grande la tentation d'apporter soi-même les idées, les arguments, les clarifications, etc.

QUELQUES EXEMPLES DE PLAN DE DISCUSSION²¹

EXERCICE : LA LIBERTÉ. *Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants? Dites pourquoi vous pensez ainsi.*

1. Nous sommes libres lorsqu'il n'y a personne pour nous dire comment vivre.
 2. Nous sommes libres lorsque nous construisons et suivons par et pour nous-mêmes nos propres règles de vie.
 3. Nous sommes libres lorsque rien ne vient en travers de notre route.
 4. Nous sommes libres lorsque nous pensons que nous sommes libres.
 5. Nous sommes libres lorsque nous pouvons faire ce que nous pensons être le meilleur.
 6. Nous sommes libres si nous sommes en santé.
 7. Nous sommes libres si nous sommes intelligents.
 8. Nous sommes libres seulement lorsque toutes les personnes sont libres.
 9. Nous sommes libres si nous sommes nous-mêmes.
 10. Nous sommes libres lorsque tout ce qui a été dit précédemment est réuni.
- (extrait de *Looking for meaning*, p.235)

AUTRE EXEMPLE donné par LIPMAN (*Ethical inquiry*, p.145)

« Dans le cas de cet exercice sur la liberté, nous voyons que toutes les possibilités demeurent ouvertes : la liberté peut se rapporter à l'une ou l'autre de ces définitions de manière exclusive ou représenter la combinaison de chacune d'elles. Il y a, par ailleurs, d'autres manières d'examiner le concept de liberté. Nous pourrions par exemple nous inspirer d'un dictionnaire dans lequel sont présentées différentes significations dont certaines présentent des points communs tout en préservant une autonomie propre les unes par rapport aux autres.

²¹ Sur la notion de plan de discussion : « Un plan de discussion (philosophique) comprend un ensemble de questions qui se rapportent généralement à un concept particulier, à une relation (comme une distinction ou une comparaison) ou à un problème. Les questions d'un tel plan peuvent former une série dans laquelle chacune est construite sur celle qui la précède. Ces questions peuvent également former une sorte de « cercle » : chacune permettant alors de mettre l'accent sur un angle différent relié au sujet traité. » (*Plans de discussion et exercices philosophiques* » (Matthew LIPMAN, *Analytic Thinking*, Vol.6, N° .2.).

En voici un exemple : QU'ENTENDONS-NOUS PAR «LIBERTÉ»?

Tentez de déterminer quel sens est accordé au mot «liberté» dans les cas suivants :

1. Un marin fait naufrage sur une petite île déserte dans le Pacifique : *«Eh bien, se dit-il à lui-même, je suis libre de partir quand bon me semble.»*
2. Au sortir de la prison, un homme dit : *«aujourd'hui, je suis un homme libre.»*
3. Les sociétés démocratiques sont des sociétés libres.
4. *«J'ai acheté cette voiture d'occasion, elle était libre de toute dette.»*
5. Un policier dit : *«Puisque votre voiture n'a pas été impliquée dans l'accident, vous êtes libre de partir.»*
6. La main gauche du prisonnier était menottée au gardien, mais sa main droite était toujours libre.
7. Ce titre en bourse est en chute libre.
8. C'était la première fois que ce parachutiste faisait de la chute libre.
9. *«Je me considère comme un libre penseur.»*
10. *«Plus nous apprenons à penser, plus nous sommes libres de penser par et pour nous-mêmes.»*

TROISIEME TEMPS

LE TEMPS DES EXERCICES... OU L'ENTRAINEMENT LOGIQUE DE LA PENSÉE

Pour Matthew Lipman, les exercices logiques sont déterminants. Omettre cette phase, c'est perdre une dimension essentielle de la valeur formative du dispositif : il ne s'agit pas seulement d'apprendre à débattre ou discuter démocratiquement, il s'agit d'apprendre à dialoguer rationnellement, d'apprendre à penser selon les normes de la pensée critique, de l'argumentation rationnelle et du raisonnement. Il ne s'agit pas ou peu de logique formelle mais de développer les compétences logiques largo sensu, les compétences conceptuelles et langagières. Les exercices peuvent s'appuyer sur les énoncés du support initial, mais aussi sur les divers textes ou raisonnements utilisés lors des étapes de recherche et de discussion.

QUELQUES EXEMPLES D'EXERCICE POSSIBLES

(conçus pour des enfants ou des adolescents) :

Distinction entre nécessaire et contingent, essentiel et accidentel

1. Cette tulipe pousse dans mon jardin
2. Cette tulipe pousse à partir d'un bulbe
3. Cette tulipe est rouge
4. Ce saxophone est un instrument de musique
5. Ce saxophone appartient à Archie Shepp

La relation d'inclusion. Encerclez les numéros correspondant à des exemples d'inclusion et dans ces cas soulignez le terme qui est inclus dans l'autre. (Astuce : demandez-vous : *est-ce que l'un est une sorte de... ?*)

1. Livre et bibliothèque
2. Bruit et craquement
3. Porte et panneau.
4. porte et passage.
5. Accident et événement
6. Signe et écriture.

Extension (généralité) d'un concept

- Dans chacune des listes suivantes, indiquez, en le soulignant, le concept dont l'extension est la plus grande.

1. calmant, médicament, onguent, purgatif, potion
2. crochet, épingle, trombone, attache, agrafe
3. arbre, lichen, sapin, végétal, conifère.
4. affirmer, exprimer, dire, énoncer, questionner
5. ...

- Formez un concept qui ait dans son extension les concepts suivants :

1. Fraction, morceau, pièce, portion
Ce sont tous des (sorte de)
2. addition, division, multiplication, soustraction
Ce sont tous des (sorte de)
3. banc, chaise, fauteuil, tabouret
Ce sont tous des (sorte de)
4. fauteuil, table, armoire, canapé
Ce sont tous des (sorte de)

- Dans chacune des listes suivantes, l'un des concepts ne va pas avec les autres. Découvrez l'intrus et indiquez sous quel concept plus général on pourrait ranger les autres. dont l'extension est la plus grande

1. eau, lait, peau, larme, sang.
L'intrus est ; tous les autres sont des (sortes de)
 2. étui, écorce, os, peau, housse.
L'intrus est ; tous les autres sont des (sortes de)
 3. vague, berge, rive, orée.
L'intrus est ; tous les autres sont des (sortes de)
- Etc.

AUTRES EXEMPLES D'EXERCICES

« Dans chacun des cas suivants, comparez les énoncés et dites s'ils signifient la même chose ou quelque chose de différent :

1. La boîte contient seulement des chattons.
1a. Seule la boîte contient des chattons.
2. Les chattons ont seulement une queue.
2a. Les chattons seulement ont une queue. (...)

« Quand pouvons-nous dire d'une raison qu'elle est bonne ? ». *Lisez les énoncés suivants et tentez de déterminer, pour chacun d'eux, s'ils mettent en évidence des bonnes raisons, des raisons simplement (sans qu'elles soient nécessairement bonnes) ou s'ils ne présentent pas de raison du tout :*

1. Gary : «La raison pour laquelle je suspecte Gilles d'être le meurtrier est que le meurtrier portait des souliers et que Gilles porte lui aussi des souliers.»
2. Lola : «Je suspecte Gilles parce que le meurtrier portait des souliers de taille 7 et que Gilles porte des souliers de taille 8 : c'est très près ! »

«Sous-entendus et prémisses manquantes

Il arrive que des personnes fournissent des raisons pour appuyer leurs idées, mais les raisonnements avancés peuvent tout de même comprendre des sous-entendus qu'il convient de mettre en évidence afin de juger convenablement de la qualité du raisonnement présenté. Ces sous-entendus peuvent prendre la forme de prémisses manquantes. Par exemple, si quelqu'un dit : «Ce sont des serpents, donc ce sont des reptiles», nous voyons que ce raisonnement pourrait être traduit sous forme de syllogisme dont une prémisse serait manquante : 1. (Prémisse manquante) 2. Ce sont (ces «choses» sont) des serpents. 3. Donc, ce sont (ces «choses» sont) des reptiles. Quelle est la prémisse manquante qui rendrait viable ce raisonnement déductif ? Que «tous les serpents sont des reptiles».

Complétez les arguments suivants en identifiant la prémisse manquante qui permettrait de l'articuler adéquatement :

1. «Il s'est lavé avec du savon; il doit être propre.»
2. «Bien sûr qu'il est idiot. Toutes les personnes qui échouent ce qu'elles entreprennent sont idiotes.»
3. «Ceci est fabriqué par Grunchco, c'est nécessairement bon.» (...)

REMARQUE. Ce dernier exemple de Lipman propose un travail sur *l'enthymème* forme caractéristique des raisonnements en langage naturel. **Exercer les élèves à rechercher les prémisses manquantes est très formateur** pour la lecture critique des textes ; cela permet d'éviter le double écueil de la paraphrase et du contresens. Un penseur ne prend pas, en général, la peine d'explicitier les évidences propres à sa culture ou à sa tradition intellectuelle, ni celles qu'il juge avoir déjà justifiées, ce qui crée des difficultés de lecture. Pour illustrer l'intérêt sur le plan critique de ce travail, prenons cet exemple :

1° *Trouvez une prémisse qui rende ce raisonnement valide :* « Pourquoi ce caricaturiste a-t-il été condamné à mort ? Parce qu'il avait blasphémé. »

2° *Que peut-on en inférer quant au contexte d'un tel échange ?*

Chez Lipman, il y a des centaines d'exercices de ce genre. Certains portent sur le raisonnement, d'autres sur l'usage approprié des concepts mais toujours en rapport avec la question discutée. Par exemple, à la suite d'une discussion mo-

rale interrogeant le rapport moyen-fin, plusieurs exercices sont proposés aux élèves : un exercice demandant d'identifier et de distinguer dans une série de propositions la fin et les moyens ; un exercice demandant de discuter méthodiquement une série d'affirmations en identifiant en premier lieu (pour chaque affirmation) les moyens et les fins, en interrogeant ensuite la relation moyen-fin (le moyen proposé est-il adéquat à la fin recherchée ?), en recherchant enfin si l'utilisation du moyen peut avoir, indépendamment de la fin recherchée, des conséquences dommageables, s'il y aurait d'autres moyens de parvenir à la même fin en évitant ces conséquences dommageables, si la fin recherchée est elle-même vraiment désirable), etc. Ces exercices servent d'entraînement à une réflexion ultérieure sur une question philosophique plus générale comme « *la fin justifie-t-elle les moyens ?* ».

Dernière réflexion : l'apprentissage de la pensée rationnelle et critique.

Une transposition scolaire de ces exercices aux lycées est facile à imaginer. Les élèves pourraient très bien avec des exercices du même genre se familiariser avec **le langage et les outils du raisonnement critique** : savoir identifier les raisons (ou prémisses) et la conclusion, les divers types de raisons ; connaître les divers types de raisonnement (avec une seule raison, une juxtaposition de deux ou plusieurs raisons, ou un enchaînement de raisons, une inférence, etc.), le rôle des hypothèses, la différence entre expliquer et argumenter (même si une explication peut avoir fonction d'argument dans un raisonnement) ; apprendre à travailler sur les prémisses explicites / implicites (supposé ou tenu pour acquis), à clarifier les significations ; apprendre à distinguer les raisons acceptables (rationnellement) et celles qui ne le sont pas par le travail précisément sur le sens, les prémisses implicites, la nature des raisons, mais aussi par l'attention à la source et la crédibilité de la source, au contexte, à la cohérence avec d'autres vérités ou évidences préalablement admises ; apprendre à déterminer si un raisonnement supporte ou non sa conclusion, s'il la supporte fortement, par exemple au-delà de tout doute raisonnable, ou faiblement ; apprendre à clarifier les idées et à reconnaître les cas où une telle clarification est requise (imprécision, ambiguïté, besoin d'illustration) ; les modes possibles de cette clarification (dictionnaires pour l'usage commun, autorité scientifique pour le vocabulaire spécialisé, décision terminologique ou définition stipulative ; recours à des expressions synonymes ; définition par les conditions nécessaires et suffisantes, clarification par l'exemple ou par contraste, par genre et différence spécifique, histoire d'une expression ou étymologie d'un terme).

Il ne s'agit pas de tout faire surtout avec cette concentration inepte de l'enseignement de philosophie en une seule année. La question pédagogique est la suivante : y a-t-il, dans la formation des élèves, des séances explicitement consacrées à l'apprentissage des éléments et outils du raisonnement critique, au développement des compétences logiques, conceptuelles et langagières des élèves ? Dans les trois modèles précédents - pourtant si différents - *c'est toujours le cas*, sous une forme ou une autre.

Serge Cospérec

III. DISCUSSION : RÉINVENTER L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN SÉRIES TECHNOLOGIQUES

Compte rendu des Journées d'études de l'Acireph des 23-24 octobre 2010
établi par **Nicole GRATALOUP** et **Michel TOZZI**

L'opportunité de ces journées vient du réexamen, que nous pensons nécessaire bien qu'il ne soit pas, apparemment, prévu dans le cadre de l'actuelle réforme du lycée, du programme des séries technologiques (STI et STL). C'était l'occasion pour l'Acireph de remettre en chantier, depuis 2001, ses nouvelles propositions concernant l'enseignement de la philosophie dans les lycées techniques, et en particulier dans les séries industrielles. Car l'extension de cet enseignement a été un facteur de démocratisation de la matière, qu'il ne faudrait pas supprimer ou rendre facultative au prétexte des obstacles rencontrés.

Le premier jour, un état des lieux rappelait la concentration des difficultés auxquelles est confrontée cette discipline et ses enseignants : élèves peu motivés (faible horaire - 2h - et faible coefficient), ou intéressés mais brouillons ; travaillant très peu en philosophie, peu capables de satisfaire aux critères exigeants de la dissertation classique, et plus généralement ayant des problèmes avec un usage réflexif de la langue ; heure de dédoublement des effectifs menacée etc. Hypocrisie d'un système qui proclame le droit à la philosophie (réclamé d'ailleurs par les élèves de lycée professionnel), mais n'assure pas les moyens de concrètement l'exercer...

Comment donc diversifier pour eux cet enseignement, en tenant compte de leur spécificité et de leur parcours (ex : majorité de garçons, beaucoup de temps passé en atelier), alors que leur programme reproduit le modèle de l'enseignement littéraire, simplement quantitativement réduit en fonction d'un horaire beaucoup plus faible ? L'hypothèse à explorer était de s'y prendre autrement, tant dans le programme et le type d'épreuve que dans les pratiques de classe.

Pour décentrer la réflexion, trois modèles étrangers furent présentés dans leur esprit, avec une adaptation aux conditions françaises actuelles :

- Le modèle américain de Matthew Lipman, qui constitue une méthode, avec ses supports (romans philosophiques selon l'âge des élèves, avec des problèmes philosophiques implicites dans les histoires racontées) ; et sa démarche : lec-

ture d'un chapitre, cueillette des questions soulevées par les élèves, choix de l'une, discussion en communauté de recherche conduite par le maître, plan de travail avec des exercices pour consolider des compétences réflexives (phase très peu développée en France à l'école primaire) ;

- Le modèle anglais : 4 à 6 unités dans les différents champs de la philosophie (ex : philosophie morale, politique, de la connaissance, métaphysique...), avec pour chacune une question (ex : « Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ?), avec un contenu précis (ex : « morale du devoir, morale des conséquences »), précisant ce qui doit être précisément connu (ex : dans la première « expliquer l'idée que la morale impose le dépassement de l'intérêt personnel »), avec des repères lexicaux/conceptuels (ex : « bien/mal, légal/moral, intérêt/vertu...), et des références précises (ex : Mill, l'utilitarisme, chap. 2). Le sujet d'évaluation comportant pour 20 points la connaissance de points précis du programme, et pour 30 points un essai argumenté relatif à un thème du programme.

- Le modèle québécois : 3 unités successives (« Philosophie et rationalité », « l'être humain », éthique et politique ») avec pour chacune l'énoncé de la compétence visée (ex : « traiter d'une question philosophique de façon rationnelle »), et ses éléments (ex : « Distinguer la philosophie des autres discours de la réalité », « argumenter et raisonner en philosophie »), eux-mêmes détaillés ; et des types d'exercices écrits progressifs (ex : « rédiger un texte argumenté », puis « un texte argumenté philosophique »...).

Un travail en groupes précisait alors ce qui paraissait ou non intéressant dans ces trois modèles pour renouveler l'enseignement philosophique des séries technologiques dans le contexte français.

Il apparut que la méthode Lipman manque de culture philosophique explicite ; elle fragmente beaucoup les exercices ; les discussions sont difficiles à mettre en place faute de formation pédagogique et didactique au débat des enseignants. Mais elle fait place à l'oral sous forme de discussions organisées, développe l'idée de la classe comme « communauté de recherche », travaille beaucoup des exercices contextualisés et progressifs qui font sens pour les élèves, entraîne à la logique et à la déontologie du débat rationnel (le *critical thinking*)...

Le modèle québécois est intéressant par son accessibilité pour les élèves, son approche par compétences et critères de performance, son articulation équilibrée entre capacités et connaissances philosophiques, sa progressivité au niveau des contenus et des exercices écrits proposés, son ancrage dans des problèmes contemporains.

Le modèle anglais est trop chargé en contenus académiques, et fait l'impasse sur les compétences ; mais il est assez déterminé pour que les élèves puissent être évalués sur des connaissances précises, ce qui discrimine des autres les élèves travailleurs...

Dans les propositions faites, il ressort la nécessité d'une démarche pédagogique puisqu'il s'agit de l'apprentissage d'une discipline ; d'une culture philosophique (des diverses positions philosophiques plus d'ailleurs que des auteurs), pour élaborer son propre point de vue ; l'intérêt d'une approche par compétences à bien expliciter en philosophie, clarificatrice tant pour les élèves que pour les enseignants ; la nécessité de l'écrit pour poser sa pensée, mais aussi de l'oral, à revaloriser, notamment sous la forme de discussions, mais très structurées et avec des exigences intellectuelles, pour éviter le désordre et la superficialité ; des contenus assez précis, que l'on peut réinvestir dans des positions personnelles et évaluables pour une partie dans la note globale, comportant par ailleurs une réflexion personnelle.

Sur la question de l'expression des élèves, le réel problème est moins celui d'une « mauvaise maîtrise de la langue », que du passage difficile d'une parole utilitaire et de communication immédiate (ce que Bakhtine appelle le discours premier), à un rapport à la langue plus réflexif (discours second), un langage qui supporte une pensée conceptualisée et rationnellement argumentée, que ce soit à l'oral comme à l'écrit. Il a été noté que cet usage réflexif de la langue dépend beaucoup des situations proposées en classe, des types d'exercices, d'outils d'évaluation formatrice...

Deux positions se sont confrontées concernant la discussion en classe. Pour la première, il faut s'appuyer sur l'énergie de convaincre des élèves, qui les motive, et exploiter la dimension ludique de la confrontation d'idées. Il faut apprendre aux élèves à maîtriser l'art de la conviction, réhabiliter le sophiste, car le langage est socialement un pouvoir. Selon la seconde, dans la lignée de Lipman, Ricœur ou Habermas, il faut instituer le groupe-classe en « communauté de recherche » : l'enjeu est moins d'emporter le morceau (rapport de force) que d'avancer sur la question elle-même, dans un rapport de sens au problème soulevé, en développant une « éthique communicationnelle » où l'autre est un partenaire (chercher avec) et non un adversaire (lutter contre, con-vaincre, débattre), et où les élèves font l'expérience intellectuelle et citoyenne du désaccord dans la paix civile.

L'avantage de l'oral est d'élaborer sa pensée dans et par l'interaction sociale verbale, avec l'ébranlement que constitue la confrontation sociocognitive à une altérité plurielle incarnée, qui appelle l'urgence d'une réponse fondée. L'écrit demeure cependant essentiel pour la structuration d'une pensée concentrée sur le dialogue intérieur devant la plage blanche, par la nécessité de la cohérence textuelle des processus rédactionnels, et conceptuelle par l'usage réflexif de la langue.

Sur la question des textes, plusieurs *scenarii* furent abordés à propos de l'examen. Faut-il maintenir une épreuve de (sur) texte ? On peut en effet penser qu'en 60 heures pour traiter le programme, faire des exercices, évaluer des productions, il ne reste que peu de temps pour préparer deux types d'épreuve. On pourrait s'en tenir à un essai argumenté à l'examen. Tout dépend de l'objectif poursuivi. Est-ce de permettre aux élèves de lire un texte philosophique ? Ou plutôt de comprendre un texte rationnellement argumenté, auquel cas un article bien construit pourrait servir de support. Faut-il des textes d'auteurs anciens, au français parfois difficile, ou des textes plus modernes, à la langue plus accessible et traitant de problèmes contemporains ? On pourrait partir de textes abordables de philosophes contemporains (ex : publié dans Philosophie Magazine). Mais des textes antiques peuvent être accessibles, et des modernes ardu. Le critère d'accessibilité semble décisif.

Le choix peut partir d'un (ou plusieurs courts) textes de positions philosophiques, plus que d'auteurs. Ces textes pourraient soutenir des positions différentes sur une question. Si le texte philosophique proposé est décontextualisé, on pourrait dans l'intitulé du sujet brièvement résumer ce qui précède et ce qui suit. Si on gardait un texte philosophique, il faudrait alors un programme assez déterminé : on tomberait à l'examen sur des textes étudiés en classe (comme en français), pour que les élèves aient des repères. Ils pourraient aussi être directement articulés sur les questions du programme.

Il a été précisé qu'un texte prend d'autant plus de sens pour un élève qu'il s'ancre dans une question qu'il se pose, qu'il résonne par rapport à un enjeu existentiel ou un contexte contemporain, qu'il est linguistiquement accessible, qu'il ne présuppose pas trop d'éléments inconnus de lui, et qu'il a été précédé d'un travail sur la question dont il traite...

Au fond cette question de la nature des épreuves ne se pose que parce qu'il y a le baccalauréat en fin d'année, et elle détermine pour une bonne part en aval le contenu du programme, et les pratiques de classe, leur progressivité, les critères d'évaluation retenus.

Sur la question des épreuves, il semble que deux points sont importants, même s'ils ne font pas l'unanimité :

- 1) faire le deuil de la dissertation et de l'explication de texte en 4 heures telles qu'elles se pratiquent aujourd'hui, et concevoir une épreuve plus courte (2 ou 3 h), qui comporterait plusieurs phases, avec par exemple une restitution de connaissances, un travail de réflexion argumentée pouvant lui-même être scindé en plusieurs moments.
- 2) expliciter le plus possible les consignes de travail et les attendus, ce qui suppose un travail de clarification de ces attentes d'abord entre les profs de philo, puis avec les élèves en classe ; donc savoir ce qu'on évalue, et ce qu'on n'évalue pas, et n'évaluer que ce qu'on enseigne.

Concernant le programme et son contenu, l'accord se fait sur la nécessité de déterminer davantage les contenus que ne le fait l'actuel programme de notions, et de préciser les compétences que l'enseignement de la philo doit former (et évaluer).

Le débat (non clos) porte sur la priorité à accorder à l'un ou à l'autre de ces deux éléments : programme de questions ou programme de compétences ? Et si les deux sont nécessaires, comment les articuler ? Les modèles anglais et québécois ont été rediscutés à cette occasion, avec l'idée qu'il y a peut-être à puiser dans les deux.

Un objectif est mis en avant : l'enseignement de la philo dans ces séries doit viser à permettre aux élèves de se situer dans les débats contemporains (débats de société, éthiques...). A partir de là, il faudrait formuler les problèmes du programme à la fois de manière générale et classique et de façon qu'ils permettent un accrochage sur des questions contemporaines.

Ce programme de problèmes devrait être limité à 3 (ou 5) problèmes, et pourrait être renouvelé périodiquement ; en revanche, le programme de compétences doit rester invariant - une sorte de charte fondamentale.

Le débat (non clos) a aussi porté sur la nécessité (ou pas) de déterminer dans le programme des extraits de textes que les élèves devraient avoir obligatoirement étudiés (sans préjuger des autres textes que chaque professeur y ajouterait), qui pourraient être donnés à l'examen, et dont la liste pourrait aussi être renouvelée périodiquement.

L'Acireph élaborera à partir de ces débats une synthèse des réflexions qui justifie à ses yeux l'idée d'un changement dans l'enseignement de la philo, et des propositions (plusieurs, différentes) de programme et d'épreuves ; le tout sera publié sur son site dans les prochaines semaines.

IV. ET SI C'ÉTAIT POSSIBLE ?
PROPOSITIONS (à discuter !) POUR RENOUVELER
L'ENSEIGNEMENT DE PHILOSOPHIE

Concevoir un programme implique des choix. Ordinairement, la motivation de ces choix est rarement donnée ou expliquée, plus rarement encore discutée et soumise à l'épreuve d'une délibération collégiale. Les programmes "tombent" sur les professeurs, coupés des motifs qui leur donne sens et, pour ainsi dire, de leur "mode d'emploi". Nous pensons, au contraire, qu'il est indispensable de présenter aux professeurs de philosophie les *raisons* qui motivent les choix programmatiques et d'indiquer - en toute clarté - pourquoi et comment ces choix apparaissent à ceux qui les ont fait comme les *meilleurs* pour atteindre les objectifs que se donne l'enseignement de philosophie dans les classes de lycée.

Cette règle nous nous l'appliquons.

JUSTIFICATION DES CHOIX PROGRAMMATIQUES

Nos propositions²² pour un programme reprennent à leur compte les objectifs des programmes actuels : "*L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale*". Mais pour mieux atteindre ces objectifs, nous proposons un programme *différent* dans ses principes et dans ses contenus.

1° Le choix d'un programme de *problèmes* et non de « *notions* ».

Les programmes de « notions », introduits en 1973, ont souffert dès leur origine de leur indétermination *intrinsèque* ; chaque "notion" renvoie à des problèmes si nombreux qu'il est impossible de les étudier dans un temps raisonnable ; à l'examen, ces programmes autorisent une diversité si grande de sujets qu'il est impossible aux élèves de s'y préparer ni aux professeurs de les y préparer. La présentation en "double colonne" des programmes actuels qui était censée mieux délimiter le champ de l'étude n'a, dans les faits, pratiquement rien changé. Les programmes restent excessivement *lourds et infaisables* faute d'une détermination suffisante.

Nous proposons donc un programme de *problèmes* (comme cela se fait souvent ailleurs et comme cela s'est longtemps fait chez nous) et en *nombre très limité* afin qu'élèves et professeurs **sachent plus précisément ce qu'ils doivent travailler, disposent de plus de temps pour l'étude des problèmes et les exercices**. Ce choix permet d'éviter la saturation du temps scolaire. Il donne au professeur une plus *grande liberté académique et pédagogique* : n'étant plus obligé

²² Elle résulte du travail collectif de l'ACIREPh depuis une dizaine d'années et de nos dernières *Journées d'études* d'octobre 2010.

de courir après le programme, il a réellement le loisir *d'approfondir* le questionnement dans la direction de son choix (auteurs, références) et plus de facilité pour *adapter sa pratique* aux nécessités de son enseignement et des ses classes.

Un programme de *problèmes* présente aussi l'avantage de **libeller les questions philosophiques de telle sorte qu'elles aient un sens pour les élèves**, c'est-à-dire de telle sorte qu'ils voient immédiatement qu'il y a quelque chose *qui fait difficulté*, qu'ils entrevoient aussi qu'il y a des *enjeux à prendre position* de telle manière plutôt que de telle autre.

2° Le choix d'un programme comportant un nombre très limité de problèmes.

Il ne servirait à rien d'essayer de délimiter raisonnablement l'objet des études en philosophie par le moyen d'un programme de *problèmes* si leur nombre était excessif. Nous avons posé à nos collègues la question suivante : *combien de problèmes faudrait-il inscrire dans un programme pour avoir le temps d'en faire l'étude avec les élèves, sachant que nous devons aussi les préparer à un certain nombre d'exercices ?*

Compte tenu du temps imparti dans les séries technologiques (à peu près 60 heures de formation), il a semblé plus raisonnable de limiter à TROIS le nombre des problèmes étudiés. Ce choix implique le renoncement explicite à vouloir présenter aux élèves le TOUT de la philosophie ; le maintien *implicite* de cette ambition démesurée dans les programmes actuels rend impossible, dans les faits, toute préparation sérieuse des élèves et toute possibilité d'un enseignement réellement *formateur*, c.à.d. capable d'atteindre réellement les objectifs qu'il s'est donné.

Pour conserver le caractère généraliste de la formation, il nous paraît nécessaire d'assortir ce choix de deux clauses restrictives :

- que chacun des problèmes soit choisi dans un champ différent de la philosophie (*philosophie de la connaissance, philosophie morale, philosophie politique, métaphysique, philosophie de l'art*)
- qu'un des trois problèmes appartienne toujours au domaine de la philosophie pratique (éthique ou politique)

3° Le choix d'un programme périodiquement renouvelé dans certaines de ses parties.

Quels que soient le talent des auteurs de programmes et la qualité de leur travail, les programmes de philosophie ne doivent plus être conçus comme s'ils devaient être figés dans le marbre.

Le principe d'un renouvellement *périodique* et *limité* du programme nous paraît judicieux, souhaitable et nécessaire. Il permet d'éviter la routine et la sclérose des sujets, phénomènes déjà constatés avec les programmes actuels, pourtant très récents. Il permet aux professeurs de renouveler leur enseignement, de res-

ter plus facilement en contact avec la recherche. Il permet enfin d'intégrer dans les programmes des questionnements désormais *classiques* en philosophie, quoique issus de la philosophie contemporaine (la *philosophie de l'esprit* ou la *philosophie politique* en donneraient aisément de nombreux exemples).

Bien entendu un programme doit aussi avoir une *certaine permanence* pour que la charge de travail lié au renouvellement ne soit pas excessive. C'est pourquoi nous proposons un renouvellement *limité* (changer seulement *un* problème par exemple) et *périodique* (périodicité est à définir avec les professeurs en fonction du nombre de problèmes : le changement de *l'un* des problèmes tous les 2 ans ? 3 ans ? 5 ans ?).

4° Le choix d'un programme indiquant pour chaque problème des *éléments de culture philosophique*.

A peine 10% d'une classe d'âge décrochait son baccalauréat en 1960, à peu près 63 % depuis les années 90. L'extension de la philosophie dans les séries technologiques (notamment industrielles dans les années 80), l'accès plus large aux études secondaires ont profondément changé les conditions, mais l'enseignement de philosophie n'a pas *suffisamment* tiré les leçons de ce changement. Les dernières *Instructions* concernant le travail des élèves datent de 1977, c.à.d. d'avant le "lycée de masse" et l'extension aux séries industrielles. Les programmes actuels affirment que : "*la culture philosophique... repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire*". Tous les professeurs qui enseignent en séries technologiques (et plus encore en série industrielles) **témoignent sans exception très exactement du contraire** : la culture générale des élèves - *ainsi entendue* - se réduit à presque rien. Cette situation comporte des contraintes nouvelles dont il est impensable de ne pas tenir compte. Elle crée aussi de **nouvelles obligations**, dont celle d'apporter *effectivement* à tous une culture philosophique élémentaire qui ne peut plus prétendre s'appuyer sur les acquis de "*la formation scolaire antérieure*" tels que définis dans les programmes actuels.

Pour le dire autrement, si nous voulons que nos élèves puissent traiter avec un minimum de sérieux les questions sur lesquelles nous voulons les inviter à réfléchir, il faut non seulement que nous leur donnions *les outils* qui leur permettent de le faire avec un minimum de pertinence, mais il faut aussi qu'ils sachent que ce sont ces outils-là qu'il leur faut s'approprier. Il faut leur dire *ce qu'il faut qu'ils sachent* et ce faute de quoi ils ne produiront que du verbiage.

Ces éléments de connaissance peuvent être de diverses sortes, nous en retenirons trois :

- des **positions fondamentales** (thèses et arguments)²³ en philosophie pour chaque problème du programme
- des **repères lexicaux et conceptuels** indispensables pour traiter un problème ; le choix de **définir ces repères pour chaque problème** vise à en faire de véritables *outils* dont les élèves perçoivent le sens et l'intérêt pour le traitement du problème²⁴.
- de **courts extraits de textes classiques et fondamentaux** ; définissant un point de passage obligé pour le traitement des problèmes.

Sur ce dernier élément. Il s'agit d'une part, de préciser, de mieux déterminer certaines des positions fondamentales et/ou certain des repères (par exemple, travailler le concept d'*état de nature* à partir d'un extrait de Hobbes) ; d'autres part de donner un contenu plus précis à la culture philosophique initiale et s'assurer, dans la perspective de l'examen, que tous les élèves auront effectivement tel ou tel élément de connaissance pour traiter le sujet. **S'agissant des classes technologiques**, les contraintes horaires sont telles qu'il serait déraisonnable d'imposer l'étude d'œuvres (ou de parties d'œuvres) ou de multiplier les extraits ; le professeur passerait son temps à expliquer les textes et à commenter la pensée des auteurs. D'où le choix raisonnable selon nous, de *limiter à deux extraits par problème*, les références communes constituant un point de passage obligé (soit six extraits pour l'année dans le cas d'un programme de trois problèmes) ; le professeur est ainsi libre de compléter ces références par d'autres textes (ou extraits de textes) de son choix, y compris des textes contemporains, des textes d'idées, etc.

5° Le choix d'un programme qui assigne comme objectif d'enseignement l'apprentissage des "démarches propres au travail philosophique" (ou "compétences") à côté et au même titre que la réflexion sur les problèmes.

Tout en reconnaissant qu'il y a des "*démarches propres au travail philosophique*", les programmes actuels affirment que les "*exigences associées*" aux exercices philosophiques "*se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion*" et que les "*capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure*". Cette conviction n'est pas nouvelle : la question de "*l'apprentissage de la réflexion philosophique*" n'a jamais été vraiment prise au sérieux, elle a toujours été reléguée en fin de programme, comme quelque chose d'annexe, voire repoussée comme exigence non-philosophique. Les pro-

²³ Elles peuvent être exprimées soit sous forme de thèses fondatrices, soit sous forme de catégories (les "*-ismes*", comme par exemple le *scepticisme* pour un questionnement sur la connaissance de la vérité, soit par référence à un auteur, ou un mixte de tout cela.

²⁴ Comme ce n'est pas le cas actuellement, pour beaucoup d'élèves (et un certain nombre de professeurs) le choix des repères paraît arbitraire (pourquoi ceux-là ?), et les repères eux-mêmes purement formels, non opératoires.

grammes actuels le disent à leur manière : ils affirment que "*le programme se compose d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs*". L'apprentissage des "*démarches propres au travail philosophique*" **ne fait pas partie des éléments constitutifs** du cœur du programme et de l'enseignement de philosophie (que les "*notions*" ou "*auteurs*").

Ce **choix programmatique**, qui a pu être justifié à l'époque où les élèves arrivaient en terminales pourvus d'une solide culture humaniste et d'une bonne formation rhétorique, nous paraît aujourd'hui **extrêmement préjudiciable** à l'enseignement de philosophie (accusé de ne pas préparer suffisamment les élèves aux épreuves sur lesquelles on les évalue) et aux élèves eux-mêmes dont il ignore manifestement les besoins de formation. Il conduit à minorer le temps nécessaire aux apprentissages en philosophie et à ignorer les *conditions pratiques* de l'accès du plus grand nombre à la philosophie²⁵. Nous constatons enfin que l'ensemble des professeurs que nous rencontrons considèrent comme *essentiel* - parfois comme *le plus essentiel* - ce que les programmes actuels considère peu, très peu, trop peu.

Le refus de faire de l'apprentissage des "*démarches propres au travail philosophique*" un élément central des programmes repose sur une **double erreur**.

L'erreur d'appréciation concernant les acquis des élèves. Les programmes actuels paraissent ignorer les changements intervenus dans l'école depuis cinquante ans. Ils postulent l'existence d'élèves largement rompus par les Humanités à des modes de pensée et des formes de discours qu'on ne saurait raisonnablement s'attendre à trouver chez nos élèves de séries technologiques (à supposer qu'on puisse les trouver chez les autres). Les professeurs qui enseignent dans les séries technologiques témoignent tous, sans exception là encore, que les "*démarches*" ou "*capacités*" **supposées largement acquises (voire maîtrisées) ne le sont jamais, ou presque jamais**²⁶. Considérer le travail d'apprentissage de la pensée et d'appropriation progressive de ses exigences comme une dimension accessoire de l'enseignement de philosophie revient *de facto* à priver les élèves de toute possibilité d'un progrès réel en philosophie.

L'erreur d'appréciation sur la nature de ces apprentissages. Oubliant que l'école est le lieu où l'on va pour *apprendre*, la notion d'apprentissage est souvent réduite à l'acquisition de procédures formelles, de savoir-faire, d'habiletés pratiques²⁷, par observation et imitation. L'apprentissage est servile et méca-

²⁵ Cette minoration, voire ce déni, est très proche de ce que Pierre Bourdieu appelle "*l'hypocrisie mystificatrice de l'universalisme abstrait*" (*Méditations pascaliennes*, chap. 2 "Les trois formes de l'erreur scolastique", Seuil, avril 1997, p86 sq.) ; elle est aussi caractéristique de "*l'illusion intellectuelle*" constitutive du "*point de vue scolastique*" (*ibid.*, p. 85 ; et *Raisons pratiques*, 7. "Le point de vue scolastique", coll. Point Seuil, 2007, p.213 sq.).

²⁶ Ce que dit aussi un Rapport de l'Inspection Générale : "*maintenant que le lycée est ouvert à une large partie de la jeunesse, nous sommes dans la situation de relever un défi : le professeur de philosophie doit enseigner sans pouvoir espérer s'appuyer sur la moindre culture de ses élèves, il doit aussi (et c'est là le travail de tous, dans l'établissement) apprendre à nombre de ses élèves à lire et à se construire une culture philosophique personnelle*".

²⁷ Les programmes actuels sont plus soucieux de mettre en garde contre les dérives de l'apprentissage de la réflexion que de convaincre les professeurs de sa nécessité.

nique, la pensée est libre et créatrice. Il est peu étonnant, dans ces conditions, que l'apprentissage des "*démarches propres au travail philosophique*" soit fréquemment considéré comme peu philosophique, une contrainte "scolaire" qui éloigne de l'essentiel, voire comme une tâche indigne parce que foncièrement infra-philosophique. L'idée qu'on puisse effectuer en philosophie - *comme dans les autres disciplines* - un certain nombre d'apprentissages, qui plus est *progressifs*, et ce par la graduation des exercices et leur répétition (ce que veut aussi dire exercice) est alors dénoncée comme porteuse d'une "réduction techniciste" de l'enseignement de philosophie.

Nous n'avons pas à établir ici ce qu'une telle conception de l'apprentissage a de daté, de caricatural ; ni à analyser la philosophie elle-même datée, souvent ignorante et méprisante, de la "technique"²⁸ qui porte cette conception. Nous refusons aussi d'entrer dans les querelles théologico-pédagogiques pour savoir s'il faut parler de démarches ou de capacités plutôt que de compétences (voir la note annexée en fin de document sur ce sujet). Nous constatons simplement que ce n'est pas là l'avis des professeurs de la majorité des professeurs qui enseignent dans les séries technologiques.

Nous soutenons (comme la plupart de nos collègues !) :

- qu'il est parfaitement *possible* et absolument *nécessaire* de concevoir un apprentissage progressif des "*démarches propres au travail philosophique*" et "*exigences*" qui y sont "*associées*" ;
- qu'il existe de multiples manières d'exercer les élèves au travail de la pensée et de *multiples exercices* de pensée qui n'ont rien de purement "*formels*" ou de "*technicistes*"
- qu'il existe de *multiples pratiques* philosophiques autres que la dissertation et l'explication de textes pour l'élève (ou la leçon pour le professeur) pour s'approprier ces "*démarches*" ou cultiver ces "*compétences*"
- que c'est précisément le refus d'admettre la nécessité d'un apprentissage progressif et raisonné des exigences de la pensée et du discours philosophique, qui précipite dans ce que l'on prétend éviter : le formalisme méthodologique ("*faites une introduction*", "*problématisez*", "*soyez plus rigoureux*", "*faites des transitions*", "*développez vos idées*" "*concluez*").

Nous affirmons enfin que c'est en accordant l'importance qu'il se doit aux apprentissages et aux exercices, au travail sur la langue et les modes de pensée, que *la valeur formatrice* de l'enseignement de philosophie et *son utilité* seront mieux connues et reconnues, que la place de la philosophie au lycée sera renforcée ; qu'à l'inverse si notre enseignement persiste à ignorer l'importance et la nécessité de ces apprentissages, le doute sur sa valeur et le discrédit qui l'atteint déjà ne feront qu'augmenter.

²⁸ Sur ce point, on pourra toujours lire et relire Jean-Pierre Sérís (*La technique*, PUF) .

OBJECTIF DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

"L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture." [nous volontiers reprenons ici l'énoncé... des programmes actuels !]

PROGRAMME

I. PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES
**UNITÉ
PHILOSOPHIE DE LA CONNAISSANCE**

Y a-t-il une différence entre ce que je pense, ce que je crois et ce que je sais ? Le problème de la vérité

- scepticisme et relativisme
- la connaissance comme croyance justifiée
- l'idée d'une connaissance objective

**UNITÉ
PHILOSOPHIE MORALE**

Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ?

- morale du devoir
- morale des conséquences

**UNITÉ
MÉTAPHYSIQUE**

Avons-nous une volonté libre ? Liberté et déterminisme

- Le déterminisme
- Le libre arbitre
- Déterminisme, liberté, responsabilité

II. DÉMARCHES (compétences)
**1. ECRIRE, ARGUMENTER ET
RAISONNER EN PHILOSOPHIE**

Se faire comprendre

Contexte de réalisation :

- rédaction d'un essai philosophique
- discussion philosophique (oral)

**2. LIRE, ARGUMENTER ET
RAISONNER EN PHILOSOPHIE**

Comprendre le discours de l'autre

Contexte de réalisation :

- étude critique d'un texte

3. DISCUTER RATIONNELLEMENT

Dialoguer philosophiquement

Contexte de réalisation :

- étude critique d'un texte
- discussion philosophique (oral)

**4. PORTER UN JUGEMENT SUR DES
PROBLÈMES CONTEMPORAINS**

Contexte de réalisation :

- étude critique d'un texte
- discussion philosophique (oral)

DÉMARCHES (*compétences*)

PRINCIPES

Le programme indique un certain nombre de *démarches propres au travail philosophique* (ou compétences). L'enseignement de philosophie permet à chaque élève de se familiariser et de s'approprier ces démarches par un apprentissage progressif et raisonné des exigences de la pensée philosophique, écrite ou orale. Ces démarches n'ont à être étudiées ni de façon consécutive ni même dans l'ordre de présentation du programme. Chaque professeur définit la progression pédagogique des exercices en fonction des nécessités de son enseignement et de sa classe.

Si le programme précise les exigences philosophiques associées aux démarches propres au travail philosophique, il ne prétend pas "*en fournir une liste exhaustive*", ni donner "*par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation*". Il s'agit seulement de préciser les démarches dont l'élève devra "*s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer*". Il revient au professeur "*d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante*". [les citations entre guillemets sont reprises des programmes actuels].

1. ECRIRE, ARGUMENTER ET RAISONNER EN PHILOSOPHIE

Se faire comprendre

Pour progresser en philosophie, les élèves apprennent à écrire et à structurer leur pensée. Ils découvrent et s'approprient progressivement les usages langagiers et modes de pensée du discours philosophique. Ce travail se fait lors de l'étude des problèmes et non de manière séparée et formelle. Ce qui n'exclut nullement les exercices destinés à faciliter la compréhension et l'appropriation par les élèves de ces exigences, à aiguïser leur sens critique et les faire progresser dans l'expression de leur pensée

CONDITIONS LANGAGIÈRES ET LOGIQUES DU DISCOURS PHILOSOPHIQUE

Travail simultané de la *construction* de la pensée, de son *expression*, en particulier :

- 1. La construction de la pensée** (exigences "logiques" *largo sensu*)
 - 1.1. Ce qu'est une thèse et savoir la formuler ; ce qu'est un argument et savoir présenter un ou plusieurs arguments
 - 1.2. Usages des objections et réfutations, de l'exemple et du contre-exemple.
 - 1.3. Agencement logique des arguments et de la thèse ; construction d'un raisonnement.
- 2. L'expression : travail sur les usages philosophiques du langage** (exigences langagières)
 - 2.1. Le lexique : importance des distinctions lexicales (et conceptuelles) pour

Et si c'était possible ?...

l'étude des problèmes ; la polysémie des termes (définitions, étymologie, connotations, etc.) ; leurs différents emplois (propre-figuré ; conceptuel-imagé-métaphorique ; etc.)

2.2. L'énonciation : exigences d'écriture liées à la dimension dialogique de la pensée (savoir formuler une idée à titre d'hypothèse, une objection que l'on réfutera plus tard, savoir articuler des idées, savoir énoncer des points de vue différents, les connecteurs langagiers et leurs usages, etc.).

(ces différents aspects distingués pour la commodité de l'exposition sont travaillés simultanément ; c'est au professeur d'en déterminer le traitement et l'approfondissement selon les nécessités de son enseignement et de sa classe)

2. LIRE, ARGUMENTER ET RAISONNER EN PHILOSOPHIE

Comprendre le discours de l'autre

Le travail philosophique sur les textes confronte les élèves à une autre voix que la leur : ils apprennent à entendre, à lire, à analyser, expliquer, et à restituer la pensée d'autrui. L'apprentissage de la lecture philosophique des textes contribue à la maîtrise des usages langagiers et modes de pensée du discours philosophique ; on y retrouve les exigences et démarches déjà étudiées dans l'apprentissage de l'écriture d'un texte philosophique (section précédente).

(Le travail de lecture et de compréhension se prolonge d'une étude critique dont les exigences et conditions sont précisées dans la section suivante).

CONDITIONS LANGAGIÈRES ET LOGIQUES DE LA LECTURE PHILOSOPHIQUE

Travail simultané sur l'expression et la construction de la pensée d'autrui, en particulier :

1. Savoir rendre compte de la pensée d'autrui sans en trahir le sens

1.1. Analyse du texte : recherche de la thèse, des arguments, des exemples.

1.2. Restitution de la logique du texte (synthèse) : agencement logique de la thèse et des arguments (re)construction du raisonnement (éventuellement par l'établissement d'un schéma)

2. L'expression : travail sur les usages philosophiques du langage

2.1. Le lexique : importance des distinctions lexicales et conceptuelles faites par l'auteur du texte ; attention aux différences éventuelles avec l'usage ordinaire ou par un autre auteur

2.2. L'énonciation : analyse de la dimension dialogique de la pensée du point de vue langagier (marqueurs de l'énonciation - "Je", "Nous", "On", etc.) ; présence ou absence des connecteurs langagiers ou logiques, etc.

(ces différents aspects distingués pour la commodité de l'exposition sont travaillés simultanément ; c'est au professeur d'en déterminer le traitement et l'approfondissement selon les nécessités de son enseignement et de sa classe)

3. DISCUTER RATIONNELLEMENT

Dialoguer philosophiquement

L'enseignement philosophique se donne traditionnellement pour finalité de cultiver le sens ou l'esprit critique des élèves. Mais la critique philosophique, parce qu'elle est ordonnée à la recherche de la vérité, obéit à un certain nombre des normes logiques (ou rationnelles) et éthiques. Qu'il s'agisse de la discussion critique d'un texte, de l'écriture, de la lecture ou de la participation à un dialogue philosophique, l'élève a ici encore à faire l'apprentissage des conditions d'un "exercice réfléchi du jugement".

CONDITIONS LOGIQUES ET ETHIQUES DE LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE

1. LES RÈGLES OU CONDITIONS LOGIQUES DE L'ÉTUDE CRITIQUE DES RAISONNEMENTS (ou conditions logiques d'une critique rationnelle des idées)

- 1.1. Explicitation des présupposés éventuels du raisonnement (reconstitution des prémisses manquantes)
- 1.2. Examen de l'acceptabilité des raisons (prémisses) (*ou qu'est-ce qui permet de dire cela ? est-ce vrai ? est-ce justifié ?*)
- 1.3. Pertinence et suffisance des raisons (*ou cet argument est-il vraiment pertinent ? L'argument supporte-t-il la conclusion ?*)
- 1.4. Erreurs de raisonnement et sophismes

2. LES RÈGLES OU CONDITIONS PRAGMATICO-ÉTHIQUES DU DIALOGUE (*certaines règles s'appliquent particulièrement pour l'oral*)

- 2.1. Acceptation *inconditionnelle* de la libre recherche de la vérité
- 2.2. Acceptation des *normes logiques* régulant la discussion rationnelle
- 2.3. Acceptation *inconditionnelle* de l'égalité des personnes

*
* *

Et si c'était possible ?...

Remarque sur ce qu'il faut entendre par « *conditions pragmatico-éthiques du dialogue* ». La tradition philosophique française étant peu familière avec cette approche, il peut être utile de préciser le sens ces règles.

« 2.1. *Acceptation inconditionnelle de la libre recherche de la vérité* »

2.1.1. Acceptation préalable de tous les points de vue. Aucun point de vue ne peut être soustrait à la discussion rationnelle des idées (toute idée est discutable, rien ne saurait être déclaré hors discussion au motif d'un dogme sacré ou non)

2.1.2. Personne ne peut être privé de son droit d'avancer les points de vue qu'il souhaite défendre (refus des attaques ad hominem, des menaces, des attaques visant seulement à discréditer la personne, etc. - et de toutes ces manières de indirectes de soustraire un point de vue à la discussion)

2.1.3. Il ne s'agit pas de vaincre, ni d'abord de convaincre (mais de rechercher la vérité)

« 2.2. *Acceptation des normes logiques régulant la discussion rationnelle (la raison commune comme arbitre ; par exemple, loi du meilleur argument)* »

2.2.1. Acceptation de se rallier à un point de vue établie de manière rationnelle et concluante

2.2.2. Acceptation d'abandonner un point de vue rationnellement invalidé

« 2.3. *Acceptation inconditionnelle de l'égalité des personnes (de chaque autre comme sujet raisonnable)* »

2.3.1. Refus de la violence (injures, moqueries, intimidation, tentative de monopolisation de la parole, refus de laisser les autres s'exprimer, de considérer leur pensée, etc.)

2.3.2. Principe de charité : on doit toujours attribuer aux déclarations d'autrui un maximum de rationalité (l'autre est aussi rationnel que moi ; il dit - comme moi - ce qu'il croit être la vérité).

*

* *

Petit compléments au sujet des règles d'une discussion critique (Serge Cospérec)

Les règles précédentes forment une sorte d'*éthique de la discussion*. On pourrait penser à l'éthique communicationnelle d'Habermas. Mais on peut aussi regarder du côté des travaux (déjà anciens mais peu connus en France) de l'École d'Amsterdam sur la « pragma-dialectique », en particulier ceux de Frans H. van EEMEREN et Rob GROOTENDORST qui ont établi les règles d'un modèle de discussion critique idéale (cf. *La Nouvelle Dialectique*, Kimé, Paris, 1996).

Pour ceux que cela pourrait intéresser, je présente dans le tableau ci-après une version un peu reformulée de ces règles¹.

¹ Cf. EEMEREN Frans H. van, et Rob GROOTENDORST (1991), « *Les sophismes dans une perspective pragmatico-dialectique* », dans Alain LEMPEREUR (dir.), *L'argumentation : Colloque de Cerisy [du 22 au 29 août 1987]*. Liège: Mardaga, p. 173-194.

Règle 1. Liberté

Les discutants ne doivent pas s'empêcher les uns les autres de soutenir ou de mettre en doute les thèses en présence.

Violation

(1) **Soustraire des thèses à la discussion** : restrictions à la liberté d'expression ou déclaration de sacro-sainteté (« aucun homme de bon sens ne pourrait le nier ») , qui produisent des points de vue immunisés (« je ne veux pas en parler ») contre la critique.

(2) **Attaques visant l'interlocuteur (ou visant à ruiner sa crédibilité)** : ce sont des attaques qui visent à lui retirer (à lui et à lui seul) le droit d'avancer les points de vue qu'il souhaite défendre (ou de critiquer les points de vue qu'il souhaite mettre en cause). Dans ce deuxième cas de figure, il y a violation de la règle 1, sans qu'il ait pour cela été nécessaire de soustraire un point de vue à la discussion.

Exemples

Pression sur l'interlocuteur, menaces de représailles (*ad baculum*) : « si tu soutiens ça, on ne restera pas amis » ; l'attaque *ad hominem* qui prétend invalider un propos en établissant un lien (supposé discréditant) entre l'objet même du propos (ou la thèse) et la personne (« il dit cela parce qu'il est prof, riche, etc. »), ou l'attaque *ad personam* qui porte directement sur la personne (« c'est un escroc », « c'est un imbécile », « il est sournois » ; circonstanciel (*circumstanti*), « il dit cela parce qu'il veut être élu » ; en montrant l'inconséquence de ses idées ou actions passées par rapport au présent (« *tu quoque* ») : « Rousseau prétend savoir ce qu'est l'éducation alors qu'il a abandonné ses enfants », « Comment Voltaire peut-il prétendre parler de l'égalité des Hommes alors qu'il avait investi dans le commerce des esclaves ? » ; l'appel aux sentiments (*ad misericordiam*) « il faut écouter ce qu'il dit, il a beaucoup souffert » ; le déshonneur par association (cas particulier : la *reductio ad hitlerum*) : « Tu critiques la psychanalyse ? Comme Jean-Marie Le Pen ! », etc.

Règle 2. Charge de la preuve

Quiconque soutient une thèse ou un point de vue est tenu de le défendre si on le lui demande (ou ne pas se soustraire au fardeau de la preuve !)

Violation

Rejet ou inversion de la charge de la preuve : le protagoniste (1) présente son point de vue comme évident par soi (« les faits parlent d'eux-mêmes »), use d'un argument d'autorité (*ad verecundiam*) ou sa variante la caution personnelle (« c'est moi qui te le dis ») ; (2) laisser au seul antagoniste la tâche d'en démontrer la fausseté

Exemples

Inversion de la charge de la preuve : « Prouvez-moi que Dieu n'existe pas », « Si tu ne me crois pas, prouve-moi que j'ai tort »

Règle 3. Point de vue ou thèse <i>La critique d'une thèse doit porter sur la thèse réellement avancée par le protagoniste</i>
Violation L' <u>homme de paille</u> (<i>strawman</i> ou technique de l'épouvantail !) : dans une discussion dans laquelle les deux parties ont un point de vue à défendre, il est possible (1) d'imputer un point de vue fictif à la partie adverse ou créer un opposant imaginaire ou (2) de déformer la thèse de la partie adverse (propositions prises de leur contexte, simplification abusive, exagération). Variante : le chiffon rouge (ou <i>red herring</i> , ou <i>hareng fumé</i>) qui consiste à déplacer le débat vers une position intenable pr l'interlocuteur (et qu'il ne soutient pas !)
Exemples <i>Homme de paille</i> : « vous refusez de renforcer vos dispositifs de sécurité ; pourquoi voulez-vous laisser votre ville à la merci de terroristes ? » ; « je ne sais pas ce qu'il en pense, mais je crois au contraire qu'il vaudrait mieux... » ; « les théoriciens de l'évolution disent que la vie sur Terre est apparue par hasard. N'importe quoi ! Comment un être humain ou un éléphant pourraient apparaître de rien, comme ça ? » (déformation) ; chiffon rouge (<i>red herring</i>) « remettre en cause le <i>lobbying</i> industriel sur les nanotechnologies ? Autant revenir à la lampe à huile et à la marine à voile » ; « et tous ces gens qui font de la réflexologie, ce sont des imbéciles, peut-être ? »
Règle 4. Pertinence <i>On ne peut défendre une thèse qu'en avançant des arguments en rapport avec celle-ci.</i>
Violation (1) L'argumentation est sans rapport avec la thèse - sophismes <u>logiques</u> (<i>logical fallacies</i>) comme l' <i>ignoratio elenchi</i> ; (2) la thèse est défendue au moyen de ruses rhétoriques (persuasion) et non par une argumentation rationnelle : (2a) recours au <i>pathos</i> (<i>pathetic fallacies</i>), jeu sur les sentiments (<i>ad metum</i> , <i>ad misericordiam</i>) ; (2b) recours au l' <i>ethos</i> (<i>ethical fallacies</i>) : étaler ses propres qualités, jouer sur son autorité (expertise, crédibilité ou intégrité) (<i>ad verecundiam</i> , <i>ad populum</i> , <i>ad numerum</i>)
Exemples (1) « un enfant doit prendre exemple sur ses parents; or, ceux qui travaillent à plein temps n'ont pas le temps d'éduquer les leurs; donc les femmes ne devraient pas travailler à plein temps » ; (2a) « et puis il faut penser à l'avenir des enfants » ; (2b) « c'est un expert qui vous parle » (<i>ad verecundiam</i>), « des millions de personnes le regardent sur TF1, ça ne peut donc pas être si nul » (<i>ad populum</i>), etc.

<p>Règle 5. Prémisse non exprimée <i>Une personne ne peut nier les prémisses implicites de son discours</i></p>
<p>Violation</p>
<p>(1) Le protagoniste nie une prémisse non exprimée que l'antagoniste a correctement reconstruite comme telle. (2) L'antagoniste déforme une prémisse non exprimée : il la reconstruit au-delà de ce à quoi le protagoniste peut être tenu</p>
<p>Exemples</p>
<p>(1)« « Il est américain, il déteste les communistes. - Tu penses donc que tous les américains détestent les communistes ? - Pas du tout,... » (2) « Quoi qu'il en dise, si Descartes est un grand philosophe c'est aussi parce qu'il avait beaucoup lu. - Tu crois donc qu'il suffit de beaucoup lire pour devenir un grand philosophe ? »</p>
<p>Règle 6. Point de départ <i>Une thèse est défendue de manière concluante si les arguments s'appuient sur le point de départ commun accepté</i> <i>(ou : une partie ne peut prendre pour prémisse un point de départ non accepté, pas plus qu'elle ne peut nier les prémisses formant le point de départ commun accepté)</i></p>
<p>Violation</p>
<p>Présenter <i>faussement</i> une proposition comme point de départ commun (1) en la noyant dans une formulation complexe (<i>plurium interrogationum</i> ou interrogation multiple) ; (2) en la cachant dans une prémisse inexprimée ; (3) en avançant un argument qui ne fait que répéter la thèse défendue (<i>petitio principii</i>) ; (4) L'antagoniste peut nier le point de départ commun</p>
<p>Exemples</p>
<p>(1) <i>plurium interrogationum</i> : (face à quelqu'un qui proclame son innocence) « Dis-nous seulement : où as-tu caché l'arme du crime ? » « Quand avez-vous arrêté de battre votre femme ? » ; (2) « cette candidate ne convient pas parce qu'elle est mariée » ; (3) <i>petitio principii</i> : « Moïse a ouvert un passage dans la Mer Rouge. Comment cela serait-il possible sans l'intervention divine ? ». (4) « Après tout, où et le mal dans le racisme ? »</p>
<p>Règle 7. Schéma de l'argumentation <i>Un thèse est défendue de manière concluante si son argumentation respecte un schéma d'argumentation communément accepté et correctement appliqué.</i></p>
<p>Violation</p>
<p>Utilisation d'un schéma d'argumentation inadéquat : (1) fonder la vérité ou l'acceptabilité d'une thèse en se référant à une quelconque autorité (« <i>argumentation symptomatique</i> ») (<i>argumentum ad verecundiam</i> et <i>ad populum</i>) ; (2) évaluer l'acceptabilité d'une thèse en fonction du caractère plaisant/ déplaisant, souhaité/non souhaité de ses conséquences (<i>argumentum ad consequen-</i></p>

tiam) ;

Appliquer de façon inadéquate un schéma d'argumentation : (3) thèse fondée sur la généralisation d'observations non représentatives ou insuffisantes (*généralisation abusive ou hâtive, secundum quid*) ; (4) mauvais usage de l'argumentation par analogie / conditions de comparaison incorrectes (*false analogy*) (5) mauvaise utilisation de l'argumentation causale : (5a) relation de cause à effet inférée de la simple observation de deux événements qui se succèdent (*post hoc ergo propter hoc*) ; (5b) rejet d'une thèse au motif (faux ou au moins douteux) que son acceptation conduirait *nécessairement* à des conséquences catastrophiques, que les choses iraient de mal en pis (*slippery slope* = argument de la pente savonneuse aussi dit de la pente fatale).

Exemples

(1) arg. d'autorité (*ad verecundiam*) : « Platon l'a dit, donc c'est vrai » - *ad populum* : « si des millions de personnes le croient, c'est que c'est vrai [que ça existe] » ; (2) *arg. ad consequentiam*: « Dieu doit bien exister car s'il n'existait pas, imaginez toutes ces personnes qui prient pour rien ! » ; « il doit y avoir quelque chose après la mort, sinon ce serait trop triste » (« sinon la vie serait absurde ») ; (3) (généralisation hâtive) « Les Chinois sont vachement sympas. J'en connais deux, ils sont trop cools » ; (4) (fausse analogie) « A ton âge, ni moi ni ton grand-père n'avions de téléphone portable, alors c'est normal que tu n'en aies pas » ; (5a) (*post hoc ergo propter hoc*) : « ça alors ! J'ai éternué, et hop, il a plu ! », « Mais si la tisane soigne les rhumes : j'ai bu une tisane, deux jours après mon rhume a disparu » ; (5b) (pente fatale) « Vous leur donnez ça, ils vous prennent ça ! », « qui vole un œuf, vole un bœuf », « Si on autorise les préservatifs à l'école, ce sera quoi la prochaine fois? Des flingues ? De la drogue ? »

Règle 8. Validité

Les arguments utilisés dans une discussion doivent être logiquement valides, ou susceptibles d'être validés
(en rendant explicites une ou plusieurs prémisses non exprimées)

Violation

Dans une *relation d'implication* [si/alors] : - (1) prendre une condition suffisante pour une condition nécessaire - [Si A alors B ; Or B ; donc A = *modus ponens* inversé, *affirmation du conséquent*] ; inversement, (2) prendre une condition nécessaire pour une condition suffisante [Si A alors B ; Or non-B ; donc non-A : *modus tollens* inversé, négation de *l'antécédent*]

Dans les *relations de tout à partie* : - (3) attribuer à tort les propriétés du tout à une ou plusieurs parties (sophisme de division) ; (4) à attribuer à tort au tout les propriétés d'une ou de plusieurs de ses parties (sophisme de composition)

Exemples

(1) *Affirmer le conséquent dans la mineure* : (« si tu aimes l'art tu vas au musée ; t'es au musée donc tu aimes l'art »). (2) *Nier l'antécédent dans la mineure* : « s'il pouvait le démontrer il le ferait, or il ne le fait pas, c'est donc qu'il ne le peut pas » ; (3) « La France est un pays riche ; donc les Français sont riches » ; (4) « Si chaque joueur est bon, alors l'équipe est bonne »

Règle 9. Clôture

Une thèse (ou un point de vue) dont la défense échoue doit être abandonnée par celui qui l'avance ; la thèse dont la défense est concluante doit être acceptée comme plausiblement vraie par la partie adverse.

Violation

- (1) conclure qu'une thèse est vraie parce qu'elle a été défendue avec succès (valorisation absolue du succès de la défense) ; c'est une erreur car on exagère la valeur de la défense : le fait de réussir à défendre sa thèse ne prouve pas que, dans l'absolu, elle est vraie, seulement que des motifs d'y adhérer en raison sont désormais plus forts et doivent être pris en compte ;

(2) valorisation absolue de l'échec de la défense : conclure qu'une thèse est vraie, parce que la thèse inverse n'a pas été défendue avec succès (vouloir conclure du fait qu'il n'a pas été prouvé qu'une chose *est le cas*, qu'elle *n'est pas le cas* ; ou, inversement, il peut conclure du fait qu'il n'a pas été prouvé qu'une chose *n'est pas le cas*, qu'elle *est le cas*). On exagère encore les conséquences lorsqu'on affirme, après avoir défait la défense adverse, que la vérité de la thèse opposée est ainsi démontrée (sorte d'*argumentum ad ignorantiam*).

Exemples

(1) « Tu ne peux plus rien m'objecter, donc ce que je dis est vrai » ; (2) « puisque les scientifiques n'arrivent pas à expliquer cette guérison, c'est bien la preuve que c'est un miracle » (= *affirmer*, en l'absence des preuves opposées de fausseté ; or une absence de preuve *ne prouve rien* !) Tout comme *nier*, en l'absence de preuve de vérité ...) ; « *Personne n'a pu établir avec certitudes que les ondes wi-fi sont nocives. Donc tu n'as rien à craindre, rassures-toi* »

Règle 10. Usage

Les énoncés ne doivent pas être vagues et incompréhensibles, ni confus et ambigus, mais faire l'objet d'une interprétation aussi précise et claire que possible.

Violation

- (1) par obscurité du langage (formule peu familière ou phrase vague), de la structure du discours (ordre de présentation illogique, manque de cohérence, etc.), obscurité référentielle, etc. ;

- (2) par ambiguïté (ambiguïté référentielle, syntaxique, sémantique, etc.)

Exemples

(1) « La présence-même de l'étant-présent n'a comme telle aucun rapport à la lumière au sens de la clarté. Mais la présence-même est vouée à "*das Lichte*" au sens de la "*Lichtung*" (Heidegger) ; (2) « Il est sorti en buvant du café » (il buvait du café en sortant ou il est sorti du café en buvant... ?)

Aptitudes, capacités, compétences, habiletés, etc. Stérilité des querelles byzantines

Serge Cospérec

Je voudrais faire quelques remarques sur l'utilisation de termes comme *démarches*, *compétences*, dans les propositions que nous avons élaborées et discutées aux dernières journées d'études.

Chacun de ces termes (*aptitudes*, *capacités*, *compétences*, *habiletés*, etc.) peut faire, a fait et continue de faire l'objet de critiques très sévères. Le **vocabulaire traditionnel** des *aptitudes* et *capacités* fait signe vers l'idéologie des "dons", talents et mérites et autres "dispositions" "naturelles" que l'enseignement n'aurait qu'à "développer" ou à "stimuler" pour peu que l'élève en soit pourvu ou qu'il soit "doué" pour la philosophie. Le **vocabulaire moderne** des *compétences cognitives* et *habiletés intellectuelles*, emprunte on le sait aussi aux théories behavioristes et cognitivistes de l'apprentissage, mais aussi à une certaine idéologie managériale qui prévaut dans le monde professionnel. Et le terme *démarche* (ou *méthode*) est employé indifféremment dans l'une et l'autre de ces traditions pédagogiques.

Nous savons que ces termes sont imprégnés de certaines connotations différenciées, plus ou moins passées dans le vocabulaire académique, mais, sans y être insensibles, nous (l'Acireph) avons décidé de ne leur accorder que très peu d'importance. Pourquoi ? Trois raisons.

1° Nous ne croyons pas qu'il existe un point de vue surplombant permettant d'infirmier et de corriger telle ou telle définition.

2° Nous préférons considérer la chose plutôt que le mot.

3° Nombre de querelles byzantines sur les mots de la pédagogie relèvent davantage de stratégies de pouvoir dans le champ de la pédagogie que du réel souci de la classe et du progrès des élèves.

1° **Nous ne croyons pas qu'il existe un point de vue surplombant permettant d'infirmier et de corriger telle ou telle définition.** Nous ne pensons pas qu'il existe une essence de la "démarche", de la "capacité" ou de la "compétence" dont les définitions, par nature stables, seraient à découvrir ou déjà découvertes par certains. Nous sommes à la fois *sceptiques* sur la solidité conceptuelle des arguments cherchant à distinguer philosophiquement ces termes tout en reconnaissant qu'il existe dans le débat pédagogique des discours qui ont su inventer très efficacement leurs propres principes de définition.

2° **Nous préférons considérer la chose plutôt que le mot.** L'expérience a été constante : chaque fois que nous avons réuni des collègues de philosophie

nous avons constaté qu'il était à peu près impossible de s'entendre sur le choix des *mots* tandis que nous nous entendions tout à fait (ou presque !) sur les *choses*, à savoir l'utilité de tel ou tel exercice pour travailler telle "compétence" (à condition de ne pas utiliser ce terme), la nécessité des apprentissages et de leur progressivité (à condition de ne pas utiliser ce terme), la nécessité de la pédagogie, sa place centrale (à condition de ne pas le dire ni l'écrire).

Pour les programmes, de même. *Illustration.*

Les programmes français nomment "*démarches*" ou "*capacités*" les opérations suivantes : "*introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion*". Ces mêmes "*démarches*" et "*capacités*" s'appellent "*compétences*" dans les programmes de philosophie du Québec, du Royaume Uni, d'Espagne ou du Portugal.

Les programmes du Québec nomment "*compétences*" des opérations comme : "*porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine, formulation d'une thèse, présentation d'arguments, d'objections et de réfutations*". Et dans ces programmes, les "**objectifs**" de formation consistent précisément dans l'apprentissage de ces "*compétences*", au premier rang desquelles se trouve la suivante : "*traiter d'une question philosophique de façon rationnelle*". **Les programmes français** affirment de leur côté que "*l'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement*".

Ce qui importe alors n'est pas tant de savoir si ces opérations doivent être nommées "*compétences*", "*capacités*" ou "*démarches*" - peu importe ici le mot - mais de **savoir s'il appartient ou non au professeur de philosophie** de proposer aux élèves des pratiques et des exercices qui en permettent le "développement", "l'appropriation progressive" ou "l'apprentissage". On l'a dit, la place consacrée à "*l'apprentissage de la réflexion philosophique*" est très largement minorée dans les programmes français ; or, tous les collègues que nous rencontrons considèrent que cet apprentissage est nécessaire et que la valeur formatrice de l'enseignement de philosophie consiste notamment dans cet apprentissage : *apprendre à traiter rationnellement d'une question, apprendre à justifier un point de vue de façon cohérente ou à en faire la critique rationnelle, être capable de porter un jugement critique sur les problèmes de nature éthique, politiques, métaphysiques, etc., d'évaluer diverses positions concernant un problème et de définir à partir de là sa propre position, etc.* Considérons donc la chose. C'est ce que nous faisons lorsque nous proposons que, dorénavant, **l'apprentissage des "*démarches*" ou "*compétences*" soit reconnu comme élément essentiel d'un programme de philosophie et d'une *formation philosophique* digne de ce nom.**

Aptitudes, capacités, compétences, habiletés...

3° **Nombre de querelles byzantines sur les mots de la pédagogie relèvent davantage de stratégies de pouvoir dans le champ de la pédagogie que du réel souci de la classe et du progrès des élèves.** La spécialisation du vocabulaire et la façon dont des logiques, des raisonnements s'y sont attachés résultent de la constitution de positions antagonistes dans le champ de la pédagogie (par exemple, *pédagogues vs républicains*), positions qui ont tout intérêt à reconnaître et à officialiser des différences qui légitiment en retour la place qu'elles occupent dans ce champ ("*nous sommes les vrais défenseurs de la philosophie*", "*nous sommes les vrais pédagogues*", etc.). La constitution de ces positions met en jeu un certain nombre d'intérêts et d'enjeux que le champ lui-même et l'essentialisation du vocabulaire tend à naturaliser en retour, bloquant la réflexion, occultant les réalités de la classe, des élèves et de l'enseignement.

Parce que nous nous refusons à entrer dans ces querelles, il nous semble plus raisonnable d'adopter dans ces débats une position « nominaliste » : les « compétences », les « capacités » ou « démarches » ne désigneront rien d'autre que la description qu'on en donne.

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

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain (*En classe*)
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Etc.
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

