

n° 19

# *Côté-Philo*

[www.acireph.org](http://www.acireph.org)

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

## **DOSSIER**

***ABORDER L'ART EN PHILOSOPHIE AU  
LYCÉE : POURQUOI ET COMMENT ?***

Septembre 2015

# 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](mailto:contact@acireph.org)

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

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

***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*

---

BILLET D'HUMEUR	Billet d'humeur... juridique. Abrogation de la circulaire de 1977 : la fin d'une absurdité anti-pédagogique ? <b>Frédéric Le Plaine</b>	3
BACCALAUREAT	Un peu de sérieux ! <b>Hervé Boillot</b>	5
DOSSIER	ABORDER L'ART EN PHILOSOPHIE AU LYCÉE : POURQUOI ET COMMENT ?	
	Allocution d'ouverture <b>Joël Dolbeault</b>	15
	Comment faire fonctionner l'art dans un cours de philosophie ? <b>Sébastien Charbonnier</b>	17
	Quelques remarques à propos du recueil <i>Essaim déréglé d'Haïku</i> <b>Emmanuel Valat</b>	24
	L'indétermination des programmes : le cas de l'art <b>Joël Dolbeault</b>	31
	Peut-on faire un cours de philosophie sur l'art ? <b>Serge Cospérec</b>	43
EN CLASSE	Enseigner la Philosophie Autrement ? <b>Guillaume Lequien</b>	50
	Bilan collectif des Enseignement d'exploration en philosophie – littérature de seconde <b>Rémy David</b>	53
DÉBAT	Chronique d'un fiasco annoncé <b>Rémy David</b>	61
LECTURE	La morale, ça se discute <b>André Senik</b>	68

---

*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...





***Billet d'humeur... juridique***  
**Abrogation de la circulaire de 1977 :**  
**la fin d'une absurdité anti-pédagogique ?**

Frédéric Le Plaine

Les « *instructions relatives au travail des élèves* », autre nom de la circulaire n°77-417 du 4 novembre 1977 publiée au B.O. du 17 novembre de la même année, sont abrogées depuis la circulaire n° 2009-185 du 7 décembre 2009 publiée au B.O. du 24 décembre de la même année. Un cadeau largement passé inaperçu, puisque les fameuses instructions de 1977, bien que n'existant plus en tant que telles, semblent toujours faire autorité dans les cœurs de certains inspecteurs et sur les sites disciplinaires de certaines académies.

Entre autres choses, ces instructions nous obligeaient à tenir un certain rythme de « *devoirs type bac* » : pas moins de 9 en séries S et ES (3 par trimestre), pas moins de 12 en L (4 par trimestre).

On ne peut qu'approuver l'idée que c'est l'entraînement qui fait progresser les élèves. Leur donner de nombreuses occasions de s'exercer pour qu'ils s'approprient les exigences et les attendus des épreuves du bac : n'importe quel collègue tombera d'accord là-dessus. « *De nombreuses occasions de s'exercer* » n'est cependant pas tout à fait équivalent à « *de nombreux devoirs type bac* ». Les instructions de 1977 ne font d'ailleurs pas l'amalgame, et laissent toute latitude au professeur consciencieux de donner d'autres « *exercices* » pourvu que le rythme des devoirs type bac soit tenu. Là se situe à la fois la cohérence et la subtilité de la doctrine officielle et du catéchisme appepien.

Soyons honnêtes : j'ignore quelle était le nombre moyen d'élèves (et donc de copies) par enseignant en 1977, mais je crois pouvoir affirmer qu'il a sensiblement augmenté depuis... N'ayant réussi à passer sous la barre des 100 - et de justesse - qu'à l'occasion de ma première Terminale L cette année, je suppose que la majorité de mes collègues, s'ils devaient donner autant de devoirs type bac, n'auraient plus vraiment le temps ni l'énergie de corriger grand-chose d'autre.<sup>1</sup>

---

1. Le bienheureux rédacteur desdites instructions, anticipant probablement cette objection, précisait : « *quand le nombre des copies est élevé, il est recommandé, plutôt que de réduire la fréquence des dissertations, d'alléger le travail de correction.* » Autrement dit, rendre des copies presque dénuées d'annotations, de conseils, d'indications précises pour progresser. Amusant, et pédagogiquement audacieux...

Bref : sous les instructions de 1977, la liberté pédagogique chérie restait sauve en apparence, mais les marges de manœuvres étaient en fait bien minces, en particulier pour ceux d'entre nous qui se soucient de la progressivité de leur enseignement et désirent donner de temps en temps à leurs élèves des devoirs qui n'ont pas besoin d'être surnotés pour être valorisants, surtout en début d'année. Clairement, avec 3 ou 4 devoirs type bac à donner dès le premier trimestre, il faut donner le premier dès le mois de septembre, et l'on voit mal quelle progressivité construire alors. Car l'auteur de ces lignes ne revendique ni le laxisme ni la démission, mais le droit de donner aux élèves des choses qu'ils aient une chance de réussir, et de les évaluer sur des choses qu'ils aient une chance d'avoir apprises en classe - pour les amener progressivement à l'inévitable devoir type bac sous sa forme actuelle...

En attendant la réforme des programmes, des épreuves du bac, et la progressivité sur tout le cursus du lycée... Saluons donc, quelques années plus tard, la joyeuse nouvelle de cette abrogation et crions fort notre soulagement et notre liberté pédagogique enfin retrouvée ! L'imagination, la créativité et la diversité des exercices sont désormais non seulement vaguement tolérées, mais légalement autorisées et possibles !

Frédéric Le Plaine

## *Baccalauréat*

### Un peu de sérieux !

Herbé Boillot

A été proposé aux élèves des séries technologiques à l'épreuve de philosophie du baccalauréat, en troisième sujet, un texte de Hume dont la traduction française comportait un contresens. Ce n'est pas la première fois qu'un sujet d'examen pose problème, et il n'y a pas qu'en philosophie que cela arrive. En revanche, cela fait longtemps que, régulièrement, des professeurs de philosophie dénoncent la formulation des sujets de baccalauréat et la nature même des épreuves, au motif qu'il est impossible d'y préparer sérieusement leurs élèves. Difficile, cette année, quand on a lu le texte de Hume en question, quand on a peiné soi-même à comprendre son raisonnement, quand enfin, on a appris que ce raisonnement était d'autant plus pénible à comprendre que la traduction comportait un grave contresens, difficile, donc, pour le professeur de philosophie de résister au sentiment que *tout cela n'est pas très sérieux*.

Il faut ensuite résister à une deuxième réaction, quasi réflexe : surtout, n'alerter ni les pouvoirs ni l'opinion publique qui, on le sait, ne pensent qu'à une seule chose : liquider l'enseignement philosophique<sup>1</sup>. Au contraire, c'est précisément cette attitude de protection et de défense, adoptée maintenant depuis fort longtemps, qui explique que ce genre d'accident soit possible, et qui est contre-productive. Oui, le texte de Hume donné cette année aux candidats au baccalauréat technologique pose de graves problèmes et les vrais amis de l'enseignement de philosophie dans le secondaire ne doivent pas les cacher, mais au contraire, les dénoncer et les analyser, ce que nous nous proposons de faire ici. S'il n'y a pas à gloser sur le fait lui-même, simplement navrant, en revanche, il est plus intéressant de s'intéresser à ce qui l'a rendu possible. L'on verra alors que cela touche à beaucoup de choses : 1 la définition même de l'enseignement de philosophie en classe de terminale dans les différentes séries et la conception de ses programmes ; 2 le sujet-texte du baccalauréat, et plus généralement, le statut des textes et des œuvres dans l'enseignement de la philosophie ; 3 enfin, un certain état de la relation entre l'enseignement secondaire et la recherche en philosophie.

#### 1 Le problème du dogme de l'enseignement philosophique un et indivisible

---

1. Typique de cette réaction, le communiqué de l'Appep du 22 juin 2015 : « L'Appep espère qu'à l'avenir, les sujets de philosophie seront produits avec soin et que les erreurs de confection de ce sujet ne serviront pas de prétexte à une remise en cause de l'épreuve de philosophie du Baccalauréat ». Et pourquoi pas ?



## *Un peu de sérieux !*

Tout d'abord, et indépendamment de l'erreur de traduction, le texte de Hume propose un raisonnement très complexe, de l'avis de beaucoup<sup>1</sup>, trop complexe pour qu'un élève moyen de série technologique le comprenne (on peut le regretter, mais c'est ainsi): le problème est ici que l'enseignement de philosophie n'a jamais pris la mesure de la démocratisation du secondaire qui est passée par la création de nouvelles sections, adoptant au contraire le dogme que c'est le *même* enseignement, les *mêmes* exercices, les *mêmes* textes qui étaient valables pour toutes les sections: toute la philosophie, rien que la philosophie, la philosophie même, la même philosophie, pour tous, indifféremment. On a vu toute tentative d'adaptation comme un renoncement à l'exigence et au principe d'égalité.

Il faut en effet se méfier d'une adaptation "sauvage" (même si c'est ce que nous sommes dans la nécessité de pratiquer dans nos classes); mais entre l'adaptation perçue comme une débâcle démocratique, et le rappel de l'exigence dite républicaine, qui n'est pas davantage démocratique, il y aurait tout un travail à faire, qui n'a jamais été fait, de réflexion sur la détermination d'une difficulté graduée de notre enseignement : reconnaître que certains problèmes, que certains auteurs, que certains textes sont plus difficiles que d'autres, et se prêtent mieux à des débutants ou à des experts, conviennent mieux à des élèves de séries technologiques ou à des élèves plus à l'aise avec le raisonnement abstrait, censés (on dit bien « censés ») être dans les séries générales; déterminer ces auteurs, ces problèmes, ces textes.

Faute d'un tel travail, qui aurait dû être celui de l'institution de l'enseignement de philosophie, l'inspection a beau jeu de nous reprocher collectivement d'étudier toujours les mêmes œuvres, telle cette inspectrice qui déplore que nous soyons trop nombreux à étudier la *Lettre à Ménécée* et qui déconseille l'étude de cette œuvre aux jeunes collègues. Mais pourquoi étudie-t-on cette œuvre? Ce travail que nous n'avons jamais fait, collectivement, chacun le fait pour son propre compte sur la base de son expérience: quel mal à expliquer une œuvre courte, facile à lire, qui traite de manière simple de quelques problèmes fondamentaux? Beaucoup d'œuvres philosophiques répondent-elles à ces critères? Pour des élèves faibles, ou débutants, on comprend que ce texte soit plébiscité. L'on touche ici à un point essentiel : *le nécessaire travail d'une didactisation réfléchie de notre discipline, s'appuyant sur une expérience professionnelle commune*, a toujours été rejeté - autour de l'idée que la philosophie n'était pas une discipline scolaire comme les autres- du fait que le rapport des professeurs de philosophie à leur pratique (en tout cas celui du groupe dominant des professeurs de philosophie, qui détient notamment le pouvoir de leur représentation et

---

1 . « Le texte proposé est en effet d'une difficulté excessive, manifestement inadaptée au niveau des élèves de terminale et de nature à décourager les plus sérieux d'entre eux », Communiqué de l'Appep, 22 juin 2015

de leur contrôle) semble entièrement déterminé et médiatisé par l'inspection qui dit la norme pédagogique et évalue la performance des professeurs à partir de cette norme. Le jugement individualisant organisateur des carrières, et intégré au point que la norme institutionnelle est considérée comme *naturelle* par tous ceux qui jouent le jeu, légitimement soucieux du déroulement de leur carrière, n'a pas favorisé, c'est le moins qu'on puisse dire, la construction d'une professionnalité partagée sur une base empirique.

Rappelons les normes qui règlent l'usage des textes dans l'enseignement secondaire : contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement supérieur, ils ne sont pas les supports d'un exercice d'histoire de la philosophie, mais matière à réflexion (l'explication du texte étant finalisée par la compréhension du problème). Du coup, sont proposés aux élèves des extraits en dehors de tout contexte, et qui n'ont fait l'objet d'aucune préparation. C'est un exemple typique de mauvaise abstraction, didactiquement ruineux : c'est séparer la compréhension d'un problème de ses conditions de possibilité. Une « pédagogie rationnelle », pour reprendre le terme de Bourdieu<sup>1</sup>, consisterait à élaborer le corpus des œuvres philosophiques afin de les mettre au service des élèves et des effets intellectuels qu'on attend de notre enseignement (ce qui, soit dit en passant, ne s'oppose en rien à une ambition culturelle). Pour cela, on ne peut se contenter de fabriquer une liste de 57 philosophes (!) dans un programme -pas plus qu'on ne peut se contenter de faire une "liste" de notions: pas plus ici que là, une liste n'est un programme. Je pense aussi que l'on s'est trop focalisé, dans les débats passés, sur le programme de notions: on ne s'est pas intéressé suffisamment au programme-liste des auteurs (un non-programme, en réalité, qui fonctionne surtout implicitement comme marqueur de la valeur des professeurs selon les choix qu'ils opèrent dans ce programme), alors que c'est lui qui commande la troisième épreuve du baccalauréat, et, aussi indirectement que clandestinement, l'ensemble de notre enseignement. Il faudrait s'engager dans un travail de fond et ne pas accepter comme tel l'éclectisme philosophique qui s'impose aujourd'hui à travers cette liste d'auteurs, avec ses effets pédagogiques délétères. Peut-être faudrait-il en revenir à un programme d'œuvres, comme c'était le cas avant les programmes de 1973, mais non pas en suivant les critères d'alors (les chefs d'œuvre des "grands" philosophes, imposés comme des évidences par une certaine idée de la culture philosophique légitime et nationale), mais d'œuvres **déterminées pour leur intérêt didactique** pour tels ou tels problèmes, et classées selon un indice de difficulté, qui rendrait impossible de donner à des élèves faibles ou débutants des textes trop compliqués. Il faut ajouter que, contrairement aux listes restreintes d'œuvres des programmes antérieurs à 1973, c'est

---

1. Je me permets de renvoyer à mon article « Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu », publié dans le n° 16 de *Côté-Philo*, *Le journal de l'enseignement de la philosophie*, juin 2012

## *Un peu de sérieux !*

l'ensemble des œuvres philosophiques qui devrait être l'objet de ce travail (y compris les œuvres contemporaines -où l'on voit qu'il y aurait aussi un effet de déverrouillage par rapport à une certaine idée normative de la culture légitime). Au lieu d'arrêter une liste dans un programme, l'urgence est d'entreprendre un travail utile de didactisation rationnelle de notre discipline qui repose sur d'autres normes que celles du jugement de valeur (portées par le groupe dominant) -travail que toutes les "listes" de tous nos "programmes" ont toujours eu précisément pour fonction, ou en tout cas pour effet, d'empêcher, le bon professeur pouvant se targuer de « faire » le programme sans difficulté, et l'excellent mettant même son point d'honneur à le mépriser pour n'avoir à faire qu'à la chose même : la philosophie. Dans le même ordre d'idées, Épicure est bien dans la liste des auteurs, mais c'est un signe de médiocrité professionnelle que d'étudier ses œuvres. Un tel système du jugement est désastreux en pratique, surtout pour les élèves les moins familiers avec la culture philosophique, et qui ont le plus de difficulté avec les raisonnements abstraits. Il est désastreux aussi dans les épreuves de baccalauréat et dans le choix des sujets : à la hantise de la « question de cours » en dissertation, répond celle du texte préparé, qui seraient comme une prime aux médiocres.

Le travail institutionnel de détermination de notre discipline comme discipline de l'enseignement secondaire a été fait à une époque où la sociologie de l'enseignement secondaire n'avait rien de commun avec celle d'aujourd'hui. L'extension de l'enseignement de philosophie à l'ensemble des sections générales et technologiques a été conçue par l'inspection et le groupe professionnel dominant, dès 1965, comme l'extension, à toutes les sections, de l'enseignement *total* de la philosophie qui avait cours dans la classe de Philosophie -totalité qui demeurait quand bien même le programme était tronqué d'un nombre plus ou moins important de notions dans la liste, et l'horaire, tronqué d'un certain nombre d'heures-. Dans toutes les sections, c'est le même esprit, les mêmes exercices (ou à peu près), les mêmes normes d'évaluation qui devaient s'appliquer. Il faut remonter à ce niveau d'explication pour comprendre que soit donné à l'épreuve de philosophie des séries technologiques, un texte de Hume aujourd'hui, un texte de Bachelard, hier, que n'importe quel praticien empirique jugera hors de portée des élèves des séries technologiques -et même générales.<sup>1</sup>

---

1. Il ne sert à rien d'objecter ici qu'il existe des procédures de tests des sujets, puisque ces procédures n'ont jamais empêché des choix de sujets aberrants. Ce qui se comprend facilement : le système du jugement professionnel ne cesse pas de s'exercer sur le professeur-testeur, et ce serait reconnaître sa médiocrité que de recalcr des textes trop difficiles ; au contraire, c'est sa propre valeur professionnelle que l'on affirme en considérant qu'un texte n'est pas difficile en soi parce qu'il ne l'est pas pour soi, ou en pensant que, parce que l'on s'estime un « bon professeur », nos élèves pourraient l'expliquer facilement.

## 2 Le problème du statut du texte dans l'enseignement secondaire de philosophie.

L'introduction de l'étude d'extraits de textes de première main dans le cours de philosophie -favorisée par l'inspection à partir de l'après-guerre, pour éviter le cours de "vulgarisation" des connaissances philosophiques; l'introduction à la fin des années 60 d'un sujet texte au baccalauréat (même si, au début, il était conçu comme matière à dissertar), tout cela est très problématique: problème pour le professeur (comment insérer l'explication d'extraits d'œuvres dans son cours); pour le professeur-concepteur de sujet ou auteur de manuel (problème de l'évaluation de la difficulté d'un texte, de son découpage...); problème, surtout, pour l'élève (comment comprendre un texte tombé du ciel, la consigne indiquant que "la connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise" ne lui étant guère d'un grand secours s'il commet effectivement un contresens tenant à son ignorance de l'œuvre). Au nécessaire travail de didactisation du corpus des œuvres philosophiques, dans le cadre de ce qui devrait être la détermination enfin sérieuse d'un enseignement de philosophie démocratique dans l'enseignement secondaire, il faut ajouter une réflexion, là aussi enfin sérieuse, sur l'usage de l'extrait de texte philosophique dans notre enseignement -et *a fortiori* comme épreuve de baccalauréat; mais aussi, plus généralement, sur l'usage des œuvres dans notre enseignement, et son articulation au cours. Si nous sommes nombreux à étudier avec nos élèves la *Lettre à Ménécée*, c'est aussi, sinon surtout, parce qu'il s'agit d'une œuvre courte, synthétique. Par ailleurs, nous savons tous que nos élèves ont du mal à lire -et certains mêmes à déchiffrer. Le moyen d'étudier une œuvre de 300 pages, et même, d'en étudier de "larges extraits", à raison de 3 ou 4 heures de cours par semaine? En une heure de cours, peut-on espérer expliquer plus d'une page, au maximum deux, un tant soit peu compliquées avec nos élèves? Faisons nos calculs: combien d'heures pour expliquer de "larges extraits" d'une œuvre philosophique? La "liste" des notions se rappelle alors à son bon souvenir!

L'introduction de la demande du "retour au texte original" à partir des années 1950 s'est ajoutée à l'enseignement traditionnel de la philosophie (le cours magistral) sans que personne n'ait jamais pris en considération les difficultés didactiques que cela posait (problèmes de temps, d'articulation, de compatibilité entre des pédagogies hétérogènes). Le retour au texte est né en réaction à un enseignement de philosophie qui s'en tenait trop à des données de seconde main -à ce qu'on appelait avec mépris, alors, une vulgarisation. Mais on a sans doute sous-estimé la difficulté théorique de la grande majorité des textes philosophiques, et, partant, la difficulté pédagogique que pose leur étude dans l'enseignement secondaire.

## *Un peu de sérieux !*

Quant à l'idée de confronter les élèves à un texte philosophique en l'absence de toute préparation, elle ajoute encore à la difficulté. Sa justification n'est pas, quoi qu'on en dise, que l'étude du texte isolé serait consubstantielle à la pratique de la philosophie, comme le clame une rhétorique professionnelle prompte à naturaliser comme intrinsèquement philosophique les exercices choisis par l'institution pour recruter ses membres en France (voir point 3). Elle procède bien plutôt de l'ancien système de valeurs de l'enseignement secondaire, quant il était dominé par les humanités: juger de *l'intelligence* du candidat, elle-même mesurable à sa capacité à comprendre "le problème dont il est question" -ledit problème ne pouvant en réalité être compris, à la différence d'un problème de mathématiques, que par la possession d'une solide culture philosophique. A ce compte, nous sommes nombreux à nous dire, en lisant les copies, que bien peu de nos élèves sont intelligents: c'est à peu près le seul effet induit par l'exercice et le système de valeurs qui le sous-tend. Là encore, cela fait bien longtemps que certains font remarquer qu'il faudrait changer ce système de valeurs résiduel, et s'engager dans une logique de formation, la seule qui soit véritablement démocratique. Aux termes de cette logique, il conviendrait de travailler une œuvre (et pas n'importe laquelle, cf. point 1) avec les élèves dans l'année, et de les interroger sur un extrait de cette œuvre au baccalauréat. Supposons que l'on ait mis au programme obligatoire, au cours de l'année, l'étude de l'œuvre de Hume, ou du chapitre dont un extrait a été proposé aux élèves au baccalauréat, parce qu'on estime nécessaire de faire réfléchir les élèves au sujet de la croyance : les élèves auraient eu les moyens de comprendre et le texte, et le problème. Supposons même que, coquille ou faute d'inattention du professeur copiste ou du typographe, un état du texte comportant un contresens soit donné aux élèves : l'étude préalable de la pensée de l'auteur aurait peut-être permis la compréhension globale du texte, alors que celle-ci est absolument impossible quand les élèves ne disposent que d'un extrait isolé et ne peuvent compter que sur les phrases qui le composent pour reconstituer le sens : aucune possibilité, alors, de distinguer le sens et le contresens et de corriger le sens de la phrase erronée par la connaissance de la thèse que développe l'auteur dans son livre ou dans un de ses chapitres.

### **3 Problèmes posés par le fait de donner un texte erroné au baccalauréat.**

Voici la phrase du texte incriminée : « La passion de surprise et d'émerveillement qui *produit* des miracles, étant une agréable émotion, produit une tendance sensible à croire aux événements d'où elle dérive ». La phrase anglaise est : « The passion of surprise and wonder, arising from miracles, being an agreeable emotion, gives a sensible tendency towards the belief of those events, from which it is derived » (David Hume, *An Inquiry concerning human unders-*

*tanding*, section X, partie 2, version électronique scannée à partir de l'édition Harvard Classics, volume 37, 1910, <http://www.18th.eserver.org/hume-enquiry.html>). La traduction correcte, que l'on trouve par Didier Deleule dans l'édition Intégrale Philo chez Nathan, est : « La passion de surprise et d'émerveillement qui *provient* des miracles, étant une agréable émotion, produit une tendance sensible à croire aux événements dont elle dérive ». Dans l'édition Garnier-Flammarion de 1983 la traduction de Michelle Beyssade est légèrement différente quant à la forme, mais identique à celle de Deleule quant au sens.

La première réflexion qu'inspire ce raté est qu'on peut retrouver au baccalauréat un texte comportant un grossier contresens sans que personne n'ait apparemment pris la peine de le vérifier, que ce soit avant l'impression ou après ; sans qu'apparemment personne n'ait, relisant le texte, noté un problème dans le raisonnement, ce qui, pour des philosophes, est encore plus gênant ! On n'a même pas l'excuse d'un sujet long, où il est plus probable de faire une erreur de copie sur un signe ou un chiffre. Ce n'est pas vouloir la mort de la philosophie que d'avouer que ça fait tout de même désordre !

Allons plus loin. Au-delà de ce ratage particulier, on peut interroger la pratique de l'explication d'un extrait de texte isolé, quand on sait que circulent, à travers les manuels, et aujourd'hui, les sites internet et autres banques de données, des textes mal traduits ou mal découpés- et internet ne fait que multiplier la circulation de textes hors de tout contrôle savant et appareil critique. Le risque que des états fautifs de textes circulent est multiplié. **Cela devrait suffire à dissuader définitivement de la pratique de l'extrait séparé de l'œuvre.** Là aussi, on ne peut pas se contenter de souhaiter « qu'à l'avenir, les sujets soient confectionnés avec plus de soin ». Le conseil est bon, certes, et nous l'approuvons tous ; mais le souhait ne coûte pas cher. Surtout, il n'empêchera jamais l'erreur, pas davantage que le test des sujets n'offrira la garantie qu'un sujet mal formulé ou trop difficile ne tombera pas au bac. Et qu'on n'objecte pas ici que les erreurs sont rares. Toute proportion gardée, bien sûr, ce n'est pas un argument davantage recevable que celui qui consisterait à justifier la peine de mort en arguant que les erreurs judiciaires sont rares. En revanche, qu'un seul innocent soit exécuté est un argument suffisant pour demander l'abolition de cette peine. Dans les deux cas, le fait de l'erreur, fût-il unique, est un scandale dans la mesure où il est irréparable -et d'autant plus irréparable que le texte est court et que les conditions contextuelles d'établissement du sens manquent, qui pourraient éventuellement redresser l'erreur ponctuelle. Cet argument, s'il est valable, devrait donc suffire pour demander *l'abolition* de cette épreuve du Baccalauréat.

## *Un peu de sérieux !*

Allons encore plus loin. Les œuvres ne circulent pas comme les textes, et étudier une œuvre exige au préalable de se poser la question des sources: auteur, éditeur, date d'édition, traducteur, etc. On rentre d'emblée dans une démarche critique qui est la norme dans l'enseignement supérieur et la recherche et de la pratique intellectuelle en général. Qu'est-il arrivé à l'enseignement secondaire de philosophie pour qu'il soit possible de n'y retrouver aucune trace de l'exigence critique à l'égard de l'établissement d'un texte, de la part de professionnels de l'explication de textes ? On peut proposer maintenant une autre lecture de la consigne adressée aux élèves: "La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise". En la renversant de manière plaisamment polémique, on pourrait presque entendre : "L'exigence de rigueur scientifique, requise dans l'enseignement supérieur et la recherche, n'est pas requise des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire". La philosophie en terminale serait en somme une histoire racontée par des charlots à des idiots ; à moins que les professeurs de philosophie du secondaire ne soient plus eux-mêmes que les idiots utiles de l'enseignement supérieur et de la recherche en philosophie.

Bien sûr, on force le trait. Mais, finalement, ce contresens énorme dans un sujet de bac exprime assez bien l'état des relations entre les deux enseignements: autrefois central, l'enseignement secondaire est aujourd'hui un sous-enseignement universitaire, qui ne répond plus aux normes en vigueur dans la recherche parce qu'il a fait le choix de s'en couper à la fin des années 1950. Disant cela, il ne s'agit pas de reprocher aux professeurs de philosophie, individuellement, de ne pas faire de thèse, mais plutôt de critiquer une institution qui a délibérément maintenu, sous le nom de programme de philosophie, l'objet traditionnel de l'enseignement secondaire de la philosophie depuis son institution par Victor Cousin (une philosophie générale, éternelle, éclectique) et l'a coupé des objets et des méthodes critiques de la recherche vivante en philosophie et en sciences humaines ; qui a pérennisé des pratiques, notamment dans le rapport aux textes, qui tournent le dos à l'esprit et aux valeurs de la recherche. Une critique complète en viendra à interroger la formation que reçoivent les étudiants/futurs professeurs de philosophie à l'Université (une formation qui peut ne comporter aucun enseignement scientifique) ainsi que les épreuves mêmes de recrutement (les mêmes que les épreuves de baccalauréat), qui ne valorisent pas les compétences qui font le chercheur.

On ne va pas ici instruire de nouveau la critique de l'Agrégation au nom même des exigences de la science : de grands esprits, aussi divers que Durkheim ou Aron, l'ont fait en vain. En revanche, on peut dénoncer une dérive formaliste qui fait que, moins notre enseignement secondaire de la philosophie a d'objet, plus il est en réalité, pour n'être pas tout à fait vide, un enseignement généraliste de l'histoire de la philosophie par des professeurs qui sont censés ne pas enseigner l'histoire de la philosophie ! Il ne faut pas chercher ailleurs cette sorte de suren-

chère par laquelle on investit les pratiques d'enseignement, dans ce qu'elles ont de formel, de ce qu'il y aurait de spécifiquement et de substantiellement philosophique dans l'enseignement secondaire de la philosophie. On en vient ainsi à considérer qu'on ne peut pas philosopher autrement qu'en faisant des leçons, à l'oral, et des dissertations et des explications d'extraits de textes, à l'écrit ; que les épreuves de l'Agrégation et du Capes sont les formes « naturelles » du philosopher. La forme occupe la dignité du fond, qui manque. Laisant ici de côté la leçon et la dissertation, on peut dire que s'est développé un véritable *fétichisme du texte*, dans notre profession, au sens où notre objet d'étude, ce sont des textes, et non plus les réalités auxquelles les textes font référence. Censés à l'origine revitaliser l'enseignement de philosophie, les textes de première main, sous la forme d'extraits pléthoriques et compilés, sont aujourd'hui la *matière éclatée* de notre enseignement, qui s'apparente à une histoire éclectique de la philosophie par les textes qui ne dit pas son nom. Pas étonnant si les textes donnés au bac, ni si notre enseignement tout entier où les « extraits » occupent une place aussi importante, n'a aucun sens ni aucune espèce d'intérêt pour de nombreux élèves (la capacité de voir l'intérêt *philosophique* d'un texte étant acquise précisément, au cours de nos études supérieures, par *la pratique de l'histoire de la philosophie*, laquelle est interdite dans l'enseignement secondaire !). Dans ces conditions, sommes-nous sûrs de ne pas rendre nos élèves idiots, alors que, désireux de réfléchir sur, et de *parler* de la réalité (aussi problématique soit ce concept), ils voient diriger leur curiosité vers les textes - *écrits* - qui indiquent cette réalité, comme si nous les détournions de regarder la lune pour leur faire voir notre doigt qui la leur montre ? La question est très sérieuse. C'est que l'explication d'un texte philosophique n'a pas d'intérêt philosophique, et pas davantage pédagogique, en dehors du travail rigoureux et méthodique qui règle la pratique de l'histoire de la philosophie et en assure toute la portée formatrice. Si on enseigne l'histoire de la philosophie dans le secondaire, alors disons-le et faisons-le bien -plutôt que le nier et le faire mal. Sinon, on rentre dans un régime du sens et du signe un peu fou : s'il est vrai qu'il n'y a d'enseignement que par signes, la manière dont nous enseignons la philosophie par les textes obéit à un régime d'abstraction qui fait obstacle à sa signification.

Que si l'on a raison de ne pas vouloir enseigner l'histoire de la philosophie dans le secondaire, mais seulement dans le supérieur (outre que cela pose au moins la question de l'articulation entre la formation reçue par les étudiants de philosophie et l'enseignement qu'ils donneront quand ils seront professeurs du secondaire !) ; que si l'on prend au mot le discours kantien de l'institution : « On n'enseigne pas la philosophie, on apprend à philosopher » ; alors, il me semble que l'on s'y est très mal pris en adoptant cette solution de compromis qui consiste à utiliser les textes philosophiques décontextualisés dans une démarche réflexive totalement abstraite. Revitaliser aujourd'hui l'enseignement secondaire



## *Un peu de sérieux !*

de la philosophie demande de dénoncer et de lutter contre ce *fétichisme et cet éclectisme textuels*. Soit un élève de terminale qui arrive en cours de philosophie avec beaucoup de demandes, de questions, d'appétit. Que lui faisons-nous ? Nous lui faisons « manger » des textes, et encore des textes, à longueur d'année, nous qui sommes les premiers à dire à nos élèves qu'ils doivent penser par eux-mêmes ! Le cours en est truffé, et quand on ne fait pas cours, on lit des textes, jusqu'à saturation. Où est la cohérence ? C'est oublier que la recherche porte sur les choses mêmes. Il faudrait plaider aujourd'hui pour un « retour aux choses mêmes » dans l'enseignement secondaire et déterminer, autour des textes, les problèmes que la société juge importants d'élucider et sur lesquels la philosophie a quelque chose à apporter.

Enfin, si le texte ne fait plus toujours signe vers des problèmes qui font sens pour nos élèves, c'est aussi parce que le principe de la détermination de la liste des auteurs fonctionne comme un principe de dénombrement et de définition des philosophes : en disant qui en est, elle dit implicitement qui n'en est pas. Cela revient à déterminer de manière étroite un problème philosophique, et induit notamment l'oubli d'un principe fondamental auquel tenait un Canguilhem, à savoir que la philosophie entretient un rapport constitutif au non-philosophique. Pour cela, il faut désenclaver le philosophique des seuls textes des philosophes où l'on croit exclusivement le trouver, et considérer que le philosophe ne devrait pas dédaigner l'étude de documents constitués en dehors de sa discipline<sup>1</sup> - arts, sciences naturelles, sciences humaines.

Pour conclure, repenser un enseignement de philosophie dramatiquement monolithique ; concevoir de nouveaux programmes par rapport aux actuels programmes de notions *et d'auteurs* et de nouvelles épreuves d'examen ; enfin, rapprocher l'enseignement et la recherche en philosophie et déjouer la clôture scolastique de l'enseignement secondaire de la philosophie en réapprenant à travailler sur des *documents* et non sur des seuls *textes* est une triple nécessité. C'est nécessaire pour redonner à l'enseignement de philosophie dans le secondaire un contenu, un intérêt, et le faire correspondre à des enjeux contemporains que puissent saisir les élèves des classes terminales ; mais c'est nécessaire d'abord pour lui redonner tout simplement *un peu de sérieux*.

Herve Boillot

---

1. Nous faisons référence à l'entreprise éditoriale marquante de Georges Canguilhem qui créa chez Hachette la collection *Textes et documents philosophiques*, dont le premier volume parut en 1952 (« Besoins et tendances »). Cette entreprise reposait sur l'idée que la philosophie s'exerçait sur une matière étrangère à la philosophie. Les ouvrages de cette collection étaient mixtes, réunissant, ou confrontant, des textes philosophiques et des documents scientifiques, les uns relevant de l'autorité, les autres, de la raison, comme s'en explique Canguilhem lui-même dans la présentation du premier volume. Le programme d'auteurs en vigueur depuis 1973, même si la liste des auteurs a été augmentée depuis, semble avoir fait basculer notre enseignement tout entier du côté du seul principe d'autorité sans que l'on s'en rende bien compte.

## *Dossier*

ABORDER L'ART EN PHILOSOPHIE AU LYCÉE : POURQUOI ET COMMENT ?

Travail issu des *Journées d'étude* de l'ACIREPh des 18 et 19 octobre 2014

### Allocution d'ouverture des Journées d'études.

Joël Dolbeault

Je remercie les personnes ici présentes pour l'intérêt qu'elles manifestent à ces journées d'étude.

Je vais d'abord faire quelques remarques d'introduction à ces journées, puis je passerai à ma propre intervention qui portera sur *L'art et l'indétermination des programmes*. Je laisserai ensuite du temps pour des questions et réactions, à la fois sur l'introduction et sur mon intervention.

Le thème de ces journées d'étude est inspiré par la difficulté ressentie par certains d'entre nous, ou de nos collègues, à faire un cours sur l'art en Terminale. Or, à la réflexion, cette difficulté peut être rapportée à plusieurs choses.

La première, qui vient à l'esprit de beaucoup de collègues, semble-t-il, est le manque de culture artistique des élèves. L'idée est que ces derniers ne sauraient pas de quoi il est question *concrètement* quand on parle d'art, qu'il s'agisse de peinture, musique, poésie, etc., ce qui rendrait la réflexion sur l'art impossible. Mais comme l'art est présent dans certaines disciplines au collège et au lycée, notamment en français (je pense à la poésie, au roman, ou encore au théâtre), et comme les jeunes semblent s'intéresser à l'art en dehors de l'école, notamment à la musique et au cinéma, il semble intéressant de réfléchir à cette idée d'un manque de culture artistique des élèves, en l'interrogeant.

D'où un premier problème : est-il vrai que les élèves n'ont pas, ou peu, de culture artistique ? A côté de la culture artistique enseignée à l'école, ont-ils une autre culture artistique ? Une culture qui serait, pour eux, plus vivante que ce qui passe par l'école ? Par ailleurs, au point de vue de la sensibilité, du goût, comment reçoivent-ils la culture artistique qui passe par l'école ? C'est pour aborder ces questions que nous avons invité le sociologue Pierre Mercklé, dont le travail porte notamment sur les loisirs des enfants, jusqu'à la période adulte.

Une deuxième raison pourrait expliquer la difficulté de faire un cours sur l'art, c'est l'ampleur de la tâche, compte tenu de la diversité des sujets pouvant être proposés au Bac. Cet élément correspond, semble-t-il, à une caractéristique des programmes de philosophie en Terminale, à savoir leur indétermination, cad leur manque de précision.

D'où un deuxième problème : est-il vrai que les programmes sont trop peu déterminés pour que le professeur puisse bien préparer ses élèves à l'épreuve du Bac ? Et, précisément, que montre sur ce point le thème de l'art, cad les sujets sur l'art donné au Bac ? Mon intervention abordera ces questions. A l'inverse, que serait un cours sur l'art relativement déterminé ? L'intervention de Serge Cospérec, ce matin, s'inscrira dans ce cadre, en s'interrogeant sur les exigences pédagogiques d'un cours sur l'art portant sur un seul problème.

Une troisième raison pourrait expliquer la difficulté de faire un cours sur l'art, tenant cette fois-ci aux rapports entre philosophie et art : étant donné la richesse et la diversité du domaine appelé « art », tant au point de vue des disciplines (peinture, sculpture, musique, poésie, cinéma, etc.) que des époques et des styles, le risque existe pour le philosophe qui veut avoir un propos englobant de négliger le rapport précis aux œuvres.

D'où un troisième problème : peut-on philosopher sur l'art en général ? Ou encore, peut-on réfléchir sur l'art en restant éloigné des disciplines précises, des œuvres, voire d'une certaine pratique artistique. Dans son dernier livre, *Les raisons de l'art*, Jacqueline Lichtenstein, professeure de philosophie à Paris IV, aborde ces questions, et c'est pourquoi nous l'avons invitée.

Enfin, il semble évident que l'art n'est pas seulement un thème de philosophie, mais que, parfois, il joue comme quelque chose qui provoque la réflexion philosophique. En ce sens, certains collègues utilisent le cinéma, par exemple, pour susciter une réflexion philosophique. C'est pourquoi il nous semblait aussi intéressant de donner la parole à des professeurs de philosophie qui interviendront sur ce point, ou qui présenteront une expérience menée en classe. Je pense aux interventions du dimanche matin, de Sébastien Charbonnier d'abord, puis d'Emmanuel Valat.

Le dimanche après-midi, nous aurons un débat conclusif sur toutes ces questions. Cela doit être l'occasion pour nous, qui sommes professeurs de philosophie, ou du moins intéressés par l'enseignement de la philosophie, d'échanger des idées. N'hésitez pas à intervenir donc, ainsi qu'à la fin de chaque conférence, puisqu'un temps d'échange avec la salle est toujours prévu.

Joël Dolbeault

## Comment faire fonctionner l'art dans un cours de philosophie ?

Sébastien Charbonnier

Dans mon intervention aux journées d'étude de l'automne 2014, j'ai souhaité réfléchir avec les collègues sur l'usage que l'on peut faire des œuvres artistiques en cours, non pas pour faire un cours sur l'art, mais afin de se donner des amorces concrètes qui *forcent* les élèves à penser. Je voulais donc aborder une question didactique avec une approche pragmatiste : dans quelles conditions les œuvres d'art *fonctionnent* au sein d'une classe et au service d'une visée d'enseignement de la philosophie ?

J'ai proposé notamment d'explorer le concept d'*exposition au problème* à partir d'une lecture de John Dewey (*L'Art comme expérience* : ouvrage majeur de la philosophie de l'art au 20<sup>e</sup> siècle) et d'une réflexion sur la notion de problème en philosophie. L'idée d'*exposition au problème* permet en effet de comprendre comment l'exercice de la pensée peut être réellement *vécu* dans une situation d'apprentissage, et non pas subi comme savoir mort et contingent dans son appropriation (« à quoi bon apprendre cela ? »), c'est-à-dire évité par les élèves.

Pour prolonger ces réflexions, je propose dans ce *Côté-Philo* quelques pages d'un ouvrage - tiré de ma thèse et sorti au début de l'année 2015 - qui développe les enjeux théoriques de cet usage de l'art pour *donner à philosopher*.

On y retrouve l'intuition principale qui orientait ma présentation, sans les exemples d'utilisation en situations didactiques ni les discussions - mais seuls la présence et le partage aux journées d'étude permettent de sentir ces dimensions plus expérimentales. J'ai donc préféré assumer, par cet écrit, la part théorique à partir de laquelle chacun pourra imaginer pédagogiquement ce qu'il est possible d'en faire dans le cadre d'un cours de philosophie.

---

Extrait de l'ouvrage : *L'Érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Éditions, 2015, p. 83-89.

---

### *Quel intérêt de l'art pour apprendre à philosopher ?*

Problématiser la fonction de l'art (*aisthesis*) dans l'exposition au problème permet de mieux circonscrire la spécificité de cet art (*ars*) de penser qu'est la philosophie. L'art ainsi conçu ne désigne pas un stock culturel d'œuvres, il dé-

crit un moment de rencontre encapacitante où je peux créer parce que je rencontre *un objet technique qui est un problème réifié*. Simondon désignait les objets techniques comme de l'intelligence réifiée. Je voudrais essayer de faire fonctionner un concept d'« œuvre d'art » qui désigne ces objets techniques qui ont pour particularité d'être de la pensée problématique réifiée.

L'exposition au problème philosophique est donc moins une « rencontre philosophique » qu'une « approche philosophique de la rencontre » ! Ceci est très important pour ne pas oublier l'extériorité essentielle à l'existence de l'activité philosophique. Pensons au mot célèbre de Canguilhem : « la philosophie est une réflexion pour qui, toute matière étrangère est bonne, et nous dirions volontiers pour qui toute bonne matière est étrangère <sup>1</sup> »

L'intérêt de l'art dans la perspective d'apprentissage est donc d'entraide mutuelle, et certainement pas de subsumption. Ce refus de réserver le concept de « pensée » à la philosophie est lui rendre un grand service : en acceptant que la philosophie ait son objet propre, on abandonne les définitions floues sur la « généralité » de la philosophie et les postures réflexives ; prenant acte que les mathématiciens, les artistes, etc., pensent, on comprend qu'il n'y a nul besoin de faire une philosophie « sur » ceci ou cela. Personne n'a besoin du philosophe pour venir lui dire quoi penser sur ce qu'il fait. Pareillement, rien n'est plus sot que de considérer que l'artiste ne pense pas : l'artiste a ses propres problèmes et réfléchit avec ses outils propres au fur et à mesure qu'il travaille.

Cinq postures sont donc à éviter. 1) L'art intéresserait l'apprentissage de la philosophie, car il recèle un contenu philosophique explicite ou implicite. Cette conception condescendante de l'art en fait un prélude sympathique et limité à la « vraie » pensée que serait la philosophie. L'art est perçu comme une traduction charmante et maladroite des vérités philosophiques. 2) L'art intéresserait la philosophie en ce qu'il lui montre la voie : cette fois-ci, la philosophie voit plutôt dans l'art un idéal de pureté au regard des méthodes lourdes du discursif. Malgré cette révérence à l'intuition absolue de l'art, la philosophie n'hésite pas à produire des interprétations sophistiquées des œuvres. 3) L'art serait intéressant, car il traduit des thèses philosophiques permettant ainsi de préparer la confrontation avec la prose philosophique. L'art serait le relais didactique de la philosophie, mis sous tutelle, coloriage du gris austère de la pensée. C'est l'art comme adaptation. La méprise provient d'une conception « chaleureuse » de l'expérience : on veut faire passer du philosophique par un support différent, supposé plus aimable. 4) L'art offrirait un terrain privilégié pour rechercher des thèses identifiables ou des personnages théoriques. La méprise provient de ce qu'on projette sur une œuvre singulière des concepts tout prêts : c'est l'art comme allégorie. Cela suppose une culture philosophique afin de donner sens à

---

1. Georges Canguilhem, *Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF, « Quadrige », 2005, p.7.

## *Comment faire fonctionner l'art dans un cours de philosophie ?*

une matière qui ne contient pas des thèses ou des arguments explicitement rationnels et philosophiques. 5) L'art pourrait être une autre manière de faire de la philosophie, il serait original de penser « philosophiquement » en faisant de l'art, par l'utilisation de procédés formels au service d'un message de fond. C'est la méprise de l'art conceptuel.

L'enquête se détache de ces cinq tentatives d'articulation. Considérer l'art comme un prélude inchoatif à la philosophie, voir dans l'art un accès plus « pur » aux vérités philosophiques, adapter la philosophie en art, se servir de l'art pour illustrer la philosophie, philosopher en faisant de l'art : cinq interactions stériles du point de vue de la pratique de cet art (*ars*) de penser qu'est la philosophie. Par « art » (*aisthesis*), j'entends ici la définition minimale et objective fournie par l'empirisme humien : l'art fournit des perceptions.<sup>1</sup> Dewey donne ses lettres de noblesse à cette approche en posant le problème premier de l'esthétique : quelles sont les conditions pour *vivre une expérience* ? L'esthétique y est définie *au sein* de l'expérience : elle ne s'ajoute pas à l'expérience, de l'extérieur, que ce soit sous forme de luxe oisif ou d'idéalité transcendante, elle consiste donc en un développement clair et appuyé de traits qui appartiennent à *toute expérience normalement complète*. Une telle définition permet de satisfaire les réquisits du problème éthique du méliorisme, car elle rétablit la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence. Elle s'oppose au ludique conçu comme parenthèse « enchantée » donc sans effet sur le quotidien. La grande force de l'esthétique pragmatiste est de rendre à l'art son ancrage dans notre construction du réel : loin d'être désintéressé ou inutile, il sert à nous transformer. En stimulant une perception acérée, une intelligence visuelle, auditive ou tactile en éveil, les œuvres « *participent à l'organisation de l'expérience, et donc à la fabrication et à la refabrication de nos mondes* », écrit Goodman. C'est en ce sens qu'une œuvre, quand elle fonctionne comme art, devient un « outil extrêmement puissant pour notre propre transformation et celle de notre environnement »<sup>2</sup>.

Loin de toute définition réifiée en terme de « culture » (*Kultur*), j'entends par art la puissance de création d'un objet technique susceptible de fonctionner comme bonne rencontre pour des individus eux-mêmes pris dans un processus de *poiésis* rendu nécessaire par la rencontre. L'expérience de l'œuvre d'art est d'abord la perception d'un fait qui résiste : une œuvre doit se présenter comme une donnée irréfutable, qui exclut toute idée qu'elle puisse avoir été faite différemment - on ne critique pas la forme d'un arbre. C'est le regard qu'il faut modifier, non l'œuvre. Une perception n'apportera rien à l'esprit si l'esprit cherche à la conformer à ses propres données ; c'est lui qui doit se conformer

---

1. Voir David Hume, *Essais esthétiques*, trad. R. Bouveresse, Paris, GF, 2000, p.10-11.

2. Nelson Goodman, *L'Art en théorie et en action*, trad. J.-P. Cometti et R. Pouivet, Paris, Éd. l'Éclat, 1996, p.104-105.

aux données de l'expérience. L'engagement de l'artiste comme la critique du spectateur sont résolument inessentiels : s'il n'y a pas à mettre les données de l'œuvre en question, c'est parce que *ces données forment questions comme telles*. Une œuvre d'art ne se critique pas, c'est à nous à nous critiquer comme l'artiste a dû le faire lui-même pour produire l'œuvre.

Exemple 9. Ce qu'il y a d'aimable dans l'art, c'est justement qu'il nous protège du régime du jugement - les critiques d'art, entendues comme personnes délivrant des jugements autorisés, sont un contresens total sur le fonctionnement de l'art. Les artistes nous touchent parce qu'ils présentent des faits irréfutables. Le rôle politique d'une œuvre d'art c'est lorsqu'elle transforme collectivement les individus qui en font l'expérience. Quand nous regardons *Ben Hur*, les liens virils d'amitié se complexifient et la question de l'homosexualité apparaît à l'écran (malgré l'époque et malgré un Charlton Heston homophobe que William Wyler a réussi à illusionner sur le tournage pour qu'il ne réalise pas la portée des scènes, avec la complicité du scénariste Gore Vidal et de l'acteur Stephen Boyd, jouant Messala). Une scène subtile était également présente dans *Spartacus*, mais elle fut coupée par la censure, peu encline à vivre des problèmes et amender ses croyances.<sup>1</sup> Dubuffet a raison de rappeler que l'expérience de l'œuvre d'art est d'abord la perception d'un fait irréfutable, qui résiste : « Le regard critique est opposé à l'usage d'une production d'art. L'ouvrage doit se présenter comme une donnée irréfutable, qui s'impose avec autorité et exclut toute idée qu'il puisse avoir été fait différemment. Il faut qu'il soit regardé comme on regarde une montagne ou un arbre ; on ne critique pas la forme d'un arbre. On brise l'action d'un ouvrage si l'on s'avise de mettre ses données en question. C'est le regard qu'on porte à l'ouvrage qu'il faut modifier, non l'ouvrage. L'ouvrage n'apportera rien du tout à l'esprit si l'esprit se met en position de le conformer à ses propres données ; c'est lui qui doit se conformer aux données de l'œuvre. »<sup>2</sup> Comment mieux dire que l'art nous apprend toujours parce qu'il nous force à nous déplacer sans nous faire la leçon : c'est ce qui fait de *Maus*, d'Art Spiegelman, un chef-d'œuvre littéraire sur le problème de la Shoah, par exemple.

### ***La perspective propre de l'art sur les problèmes : l'exposition est la résolution***

Dans une formule frappante, Dewey propose une définition intéressante de ce que signifie une œuvre fonctionnant comme art : ceci a lieu quand « une qualité s'infiltré dans une expérience »<sup>3</sup>. Quelle est cette qualité habitant l'expérience

---

1. On peut voir la scène dans le documentaire de Rob Epstein et Jeffrey Friedman, *The Celluloid Closet*, 1995, 40<sup>e</sup> minute.

2. Jean Dubuffet, *Bâtons rompus*, § 64, repris dans *Prospectus et tous écrits suivants*, t.III, Paris, Gallimard, 1995, p.13.

<sup>3</sup> J. Dewey, *L'Art comme expérience*, ouvr. cité, p.375.

## Comment faire fonctionner l'art dans un cours de philosophie ?

proprement artistique ? Dans ce type d'expérience, ce n'est pas la présence d'une profondeur philosophique de la situation qui impose un certain type d'attention, mais c'est le fait d'avoir l'attention captée par l'exposition d'un problème qui peut conduire éventuellement à filer philosophiquement ce problème. La puissance de l'art provient d'un rapport singulier à la nature problématique de la réalité : il y a œuvre d'art lorsque le procédé de résolution du problème opère *par l'exposition même de ce problème*. Dans l'art, l'exposition est l'unité dramatique, voire narrative, entre la résolution et la problématisation. La manière proprement artistique de résoudre un problème rend justice à la problématicité du réel en lui offrant une existence sensible. Dit autrement, la démarche artistique résout un problème dans la mesure où elle comprend comment l'exposer : *un problème est résolu esthétiquement en tant qu'il est exposé*.

On comprend pourquoi cette perspective est très utile pour l'enquête : l'art devient un allié puissant dans l'apprentissage de l'art de penser puisqu'il propose des perceptions chargées de métastabilité, des perceptions proprement problématiques. La charge de tension métastable est assurée en plus grande partie par le milieu et non par l'individu : c'est donc un outil privilégié pour s'exposer aux problèmes auprès d'individus d'abord peu chargés en métastabilité.

La puissance d'une œuvre n'est pas dans l'inscription d'une quelconque vérité, mais dans l'« excription »<sup>1</sup> qui force à la vérification - par un geste. L'exposition par l'art *irru*e le problème : il y a de *l'irruption* et de la *ruade*, de *l'éruption* aussi dans l'expérience artistique ; l'art met le problème à la *rue*, le sort de chez lui, *l'irrigue* vers un devenir, une reconstruction. Cette modalité d'exposition de l'art est précieuse en ce qu'elle libère du juridique : en entrant dans une œuvre, en étant prise par elle, je ne me pose plus les questions de savoir « *qui pense ? qui parle ?* » L'exposition des problèmes est donc indispensable à la problématisation puisqu'elle aide à se départir de l'assignation des croyances. L'art est fiction, non pas au sens où il construit un monde faux ou « qui n'existe pas », mais au sens où il crée un espace dans lequel une pensée n'a plus de compte à rendre qu'à elle-même. L'exposition du problème prévient du combat entre des volontés : ce n'est pas l'autre (le professeur) qui m'impose un problème, c'est le problème qui me capture. En l'absence de tout procès à la

---

<sup>1</sup> On trouve ce néologisme chez Derrida, alors qu'il rappelle le problème crucial des conditions d'existence de la pensée : « *Malgré la pensée* : la pensée ne pense que malgré elle, à son corps défendant, pourrait-on dire. Elle ne pense que là où le contre-poids de l'autre pèse assez pour qu'elle commence à penser, c'est-à-dire *malgré* elle, quand elle touche ou se laisse toucher *contre son gré*. C'est pourquoi jamais elle ne pensera encore, elle n'aura jamais commencé à penser, *d'elle-même*. » - Jacques Derrida, *Le Toucher, Jean-Luc Nancy*, Paris, Galilée, 2000, p.335.



pensée (imputation des idées) c'est donc le procès de la pensée (devenir des idées) qui peut avoir lieu.

Le fait que la résolution artistique d'un problème soit son exposition signifie ceci : sa résolution n'est pas une disparition de la tension, elle consiste à trouver la force de maintenir perceptible cette tension même. Les contraires subsistent les uns à côté des autres, sans qu'il soit possible de trouver le moyen de les accorder. L'échec de la clôture du sens signe la pensée du paradoxe, qui est d'abord une expérience du *contraste* comme condition fondamentale de l'affection.

Exemple 10. Des morts à la télévision ne constituent souvent pas un contraste susceptible de former l'unité d'une expérience ; autrement dit, je ne fais aucune expérience en regardant les faits-divers lointains au journal télévisé. Le divertissement, au sens pascalien, a justement pour effet d'habituer à la stabilité et l'itération. C'est ce que Serge Daney appelle le « visuel » : images qui servent à ne pas regarder le monde et qui nous désapprennent à le voir.<sup>1</sup> Le visuel tue l'altérité. Il est source d'impuissance en tant qu'il rend toujours plus difficile l'individuation continuée parce qu'il prive de l'expérience active. J'itère des clichés, j'avale des signaux d'information, mais je n'accède pas à l'information comme telle.

Par contraste, *le maintien d'une tension au sein d'une unité* est proprement la puissance esthétique de l'art. Compte le cheminement amorcé par les *différences en présence*, et non leur dépassement dialectique. En ce sens, l'œuvre d'art est le *scindé-ceint*. Elle donne à voir des relations paradoxales parce qu'elle les substantive. L'ontologie classique de l'image<sup>2</sup> - l'être de l'image serait un moindre être - traduisait le procès de sa défection ontologique dans l'ordre du connaître - illusion, tromperie, mimesis ; mais notre problème ne concerne absolument pas la représentation, il est occupé par des problèmes d'énergétique. Pour prendre une analogie physique, la force de l'art est comme l'interaction forte : elle maintient ensemble des éléments en tension, quasi contradictoires, malgré l'interaction électromagnétique, la force chimique du bon sens. Dans ce cadre, l'image est pensée pour ce qu'elle est : monstration, exhibition ; *l'être de l'image est sa force*. Or, le projet artistique semble contradictoire puisqu'il fige l'« élan se faisant » dans un objet technique *pour* rendre plus opérante cette force - au sens où elle pourrait fonctionner plusieurs fois, avec différentes personnes et en divers contextes. De fait, la mise en réserve de la force sonne comme la négation de celle-ci puisqu'elle la pacifie dans l'ordre des signes et la conserve. Précisément, un objet technique fonctionne d'autant mieux comme art qu'il réussit à dépasser le paradoxe ontologique de l'image :

---

<sup>1</sup> Voir Serge Daney, *Itinéraire d'un ciné-fils*, Paris, Éditions Montparnasse, 1992.

<sup>2</sup> J'entends ici image au sens large : ce concept ne réduit donc pas du tout les analyses aux seuls arts picturaux.

*Comment faire fonctionner l'art dans un cours de philosophie ?*

présenter une *force en attente*, sagement inscrite dans les signes, mais capable de réactualiser sa puissance jaillissante.<sup>1</sup> Alors que l'expérience du paradoxe est intrinsèquement relationnelle, l'art réalise cette prouesse de faire porter la tension paradoxale plutôt du côté d'un pôle de la relation. La puissance de l'œuvre d'art est d'enclencher l'expérience perceptive en apportant le maximum de différenciation, donc en présupposant le moins possible la puissance de différenciation chez le spectateur.

Sébastien Charbonnier

---

1. Voir le bel article de Louis Marin, « L'être de l'image et son efficace », *Des pouvoirs de l'image*, Paris, Éd. du Seuil, 1993, notamment p.9-16.

Quelques remarques à propos du recueil  
*Essaim dérégulé d'Haïku*

composé par un collectif d'élèves du lycée Mozart  
*Éditions poética93*, février 2014

Emmanuel Valat

*De quel air hautain*

*Elle me regarde*

*L'ampoule*

Comme enseignant en philosophie au lycée Mozart du Blanc-Mesnil (en Seine-Saint-Denis dans l'académie de Créteil), j'ai eu l'occasion l'année dernière de mener une expérience singulière d'écriture avec deux classes de terminale S, expérience qui nous a conduit à publier aux éditions poética93 l'ouvrage collectif intitulé *Essaim dérégulé d'Haïku*<sup>1</sup>.

1. S'exercer à l'écriture

*Elle a bu la tasse*

*Dans la mer*

*Des paroles mensongères*

*(Christiane)*

Pour présenter cette expérience d'écriture, je voudrais partir d'une constatation très générale et sans doute très partagée. Nous faisons fréquemment le constat de la difficulté à conduire nos élèves vers des écritures rigoureuses et clarifiées : idées confuses, syntaxe bancal, orthographe et grammaire en désordre sont hélas le destin d'un nombre important de copies d'élèves. Et pour reprendre certains termes chers à l'Acireph, je dirai que l'indétermination du programme de philosophie se redouble parfois d'une indétermination plus grande encore et plus vaste, à savoir de cette indétermination liée à l'écriture flottante de certains de nos élèves.

---

1. Pour se procurer l'ouvrage, il est possible de m'écrire à l'adresse suivante : e.valat@9online.fr. Le pluriel d'haïku (écrit sans « s ») suit la préférence défendue par Philippe Jaccottet, notamment dans *Neuf Haïku*, éditions Fata Morgana, Paris, 2007.

Dans mon parcours d'enseignant, j'ai longtemps exercé en Picardie, et particulièrement à Compiègne, au lycée Pierre d'Ailly, lycée de centre ville. Dans un tel lycée, un nombre important d'élèves menait avec réussite leur parcours scolaire et leur épreuve de philosophie ; ce qui facilitait grandement leur parcours, c'était l'aisance voire l'élégance de leur écriture. C'est en venant enseigner dans le 93, que je faisais l'expérience de manière concrète que le maniement de la langue écrite est un critère non seulement de distinction sociale mais aussi de réussite scolaire. On connaît là-dessus les travaux convaincants de Pierre Bourdieu sur la distribution inégale du capital symbolique et sur la reproduction inégalitaire produite par l'institution scolaire, et par conséquent, par nos évaluations d'enseignant... Au lycée Mozart du Blanc-Mesnil en Seine-Saint-Denis, les notes d'élèves au bac n'étaient plus tout à fait les mêmes que celles de mes précédents élèves. Les élèves ne sont cependant ici pas moins futés que ceux de Compiègne : il suffit de les entendre prendre la parole afin de poser des questions ou produire des remarques pour percevoir leur capacité, leur désir de penser, leur envie de s'interroger sur eux, sur le monde, sur les autres. Les notions qui semblent les fasciner le plus peuvent d'ailleurs être rapidement présentées (tel que par exemple la religion, l'amour, le sexe, la mort, le bien vivre, la liberté etc.) et une telle liste pourrait conduire aussi à de longs commentaires que je ne produirai pas ici.

Aussi, j'ai comme pratique depuis plusieurs années, pour tenter de déjouer les difficultés d'écriture des élèves, de proposer des exercices d'écriture non scolaires : il s'agit alors d'essayer de dépasser l'inhibition propre aux travaux scolaires, de s'exercer à l'écriture à travers des règles et des jeux d'écriture, de gagner en souplesse dans l'écriture, voire de découvrir simplement le plaisir qu'il y a à écrire. C'est dans cette perspective-là que j'ai proposé l'année dernière aux élèves d'écrire des haïku.

## 2. L'écriture des haïku

*La nuit tombe*

*Le pommier fleurit*

*L'auteur écrit*

*(Stéphane)*

Le recueil d'haïku *Essaim dérégulé d'Haïku* est composé d'une centaine d'haïku ; ce n'est pas une production préméditée, bien au contraire. C'est d'abord par jeu que j'ai proposé aux élèves d'écrire des haïku, en leur présentant les règles propres à cette forme poétique japonaise. La règle primordiale du

haïku est la suivante : le haïku se construit en trois vers et le troisième vers doit produire un déplacement, une rupture, un décalage par rapport aux deux autres. La règle métrique obligeant à écrire le premier vers en 5 pieds, le deuxième en 7 pieds et le troisième en 5 pieds, est une règle également très importante pour les haïkuistes, mais elle me paraissait produire une contrainte trop difficile à suivre. Les autres règles traditionnelles, comme par exemple celle relative aux saisons, ont été ici rarement suivies.

Lorsque le jeu commence pour les élèves, autant le dire franchement, ils n'y arrivent d'abord pas. Et là où ils n'y arrivent pas c'est précisément au niveau du troisième vers : ils produisent alors des troisièmes vers qui sont de l'ordre de la déduction ou de l'analyse logique, comme par exemple cette proposition de Thirupan :

*Je viens tu pars*

*Tu rentres je sors*

*Relation de cause à effet*

Voilà de quoi être surpris : d'ordinaire, si je demande aux élèves de produire des raisonnements rigoureux, déductifs, cohérents, ils vont souvent du coq à l'âne sans même s'en rendre compte ; et maintenant qu'à l'inverse je leur demande d'inscrire du flottement dans leur écriture, c'est la logique déductive ou analytique qui finalement apparaît... En stylistique, on appelle cela un chiasme. Je découvre alors, *a posteriori*, que cet exercice permet de bien comprendre des types d'écriture, des types de *logos* tout à fait différents, chacun légitime dans son ordre, mais qu'il importe cependant de ne pas confondre. Le *logos* en effet se déploie autrement dans le *legein* poétique, dans le tressage des mots du poème, que dans le *logos* philosophique ancré dans le concept et la rationalisation, même si ces deux formes de discours peuvent se relier comme par exemple chez les présocratiques ou chez Nietzsche.

Les élèves finissent cependant par entendre cette singularité propre à la poésie et au haïku en particulier : il faudra défaire l'ordre logique, pour réussir à construire un troisième vers en décalage. Tous n'y arrivent pas et tous les haïku publiés ne répondent pas à cette règle. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons appelé le recueil *Essaim déréglé d'Haïku*, titre qui nous permettait d'inclure que les règles n'y étaient pas toujours suivies et qu'une liberté plus grande était ainsi gagnée : il y avait cette liberté gagnée dans l'obéissance aux règles, doublée de celle gagnée dans la désobéissance aux règles... ce qui nous rapporte à ce dialogue dialectique bien connu entre règles et liberté.

Ce qui m'a séduit alors dans cette production d'haïku des élèves, c'est leur beauté ! Ils pouvaient être naïfs, ils pouvaient être provocateurs, ils pouvaient

être méditatifs, ils pouvaient être poétiques, ils pouvaient être rêveurs, ils donnaient quelque chose à voir. J'ai recueilli d'abord pour moi-même ces haïku, puis je les ai donnés à lire aux collègues et aux amis. Il m'est alors apparu petit à petit évident que cette production était très réussie et que pour cette raison il fallait la défendre. C'est pourquoi, aidés d'une amie graphiste, des éditions Poética93 et de la mairie du Blanc-Mesnil, nous les avons conduits jusqu'à une publication.

Quelques exemples d'haïku d'élèves :

*Je t'ai croisé dans la rue  
Je t'ai regardé dans les yeux  
Mais tu louchais  
(Ziyneb)*

*Par le cou je l'ai attrapé  
Dans le coffre je l'ai fait monter  
Il y a un long voyage à la clé  
(Yannis)*

Voyage crapuleux sorti de l'imaginaire de Yannis ? Ou bien issu de sa passion pour les films de Scorsese ? Ou bien venant de son vécu, qui sait ? A la question naïve que je lui ai posée sur cette histoire de coffre, Yannis m'a répondu au tac au tac : « Monsieur, en fait il était trop gros, et on n'a pas pu le mettre dans le coffre. » Ce qui maintenait ouvert toutes les interprétations envisagées...

Il existe un jeu, inventé par les élèves à partir de la publication que nous avons réalisée, intitulé « le jeu du destin » : 1 - le lecteur doit ouvrir au hasard le recueil et lire le haïku qui lui tombe sous les yeux ; 2 - il a le droit à deux chances ; 3 - il n'est pas obligé d'y croire ; 4 - mais ces deux haïku dessinent le destin du jour du lecteur comme un horoscope ! En général, le résultat est assez surprenant. Hasard, croyance, destin, écriture... voilà des notions qui intéressent bien entendu un cours de philosophie. Le hasard nous conduirait, si l'on y croit, à des écritures propres à notre destin. Une telle proposition est riche en concepts et les élèves ont aimé manier ces idées à partir de leurs propres travaux d'écriture.

**3. Nous habitons aussi la langue dans laquelle nous parlons, dans laquelle nous pensons, dans laquelle nous rêvons**

Nous habitons aussi la langue dans laquelle nous parlons, dans laquelle nous pensons, dans laquelle nous rêvons, et cette langue peut et même devrait être sans cesse enrichie.

Deleuze et Guattari dans leur ouvrage intitulé *Kafka, Pour une littérature mineure*<sup>1</sup> définissent la littérature mineure comme le maniement d'une langue étrangère à l'intérieur même de la langue que nous utilisons couramment. Il me semble que cette notion de langue étrangère à l'intérieur de notre propre langue est une notion qu'expérimentent les élèves à de nombreux degrés :

- d'abord au degré le plus immédiat, en ce que dans le 93, la plupart des élèves parlent à la maison une langue qui n'est pas celle de l'école ;

- ensuite la philosophie leur apparaît, à un autre degré, comme une langue étrangère. Elle est une langue étrangère au sein même de la langue qu'elle travaille, parce qu'elle se déploie en elle de manière différente des manières ordinaires de parler : les premières leçons de philosophie suscite d'ailleurs ce sentiment d'une langue étrange parlée par l'enseignant, à laquelle ils se familiarisent petit à petit, mais peut-être jamais vraiment : en cela ils ne sont sans doute pas si différent de nous.

- la poésie est encore une autre langue étrangère qui elle aussi se déploie de manière singulière à l'intérieure de la langue ordinaire.

Avec toutes ces langues étrangères, toutes ces langues mineures, est-ce en conséquence la confusion qui finirait par l'emporter ? Je répondrais : bien au contraire ! En désignant la différence de ces langues, en s'investissant dans leur usage, on découvre alors leur registre propre, leur richesse respective et leur croisement possible. Une de mes tristesses fréquentes par rapport à mes élèves est justement celle-ci : la diversité des langues qu'ils connaissent, loin d'être vécu comme un surplus de richesses et de possibilités, est bien souvent éprouvé comme un poids et une entrave, voire un complexe difficile à traverser.

Si ce travail d'écriture ne s'est fait ni en fonction des formes scolaires que sont la dissertation ou l'explication de texte, ni en fonction du programme philosophique que nous avons à étudier, il n'était cependant pas difficile de relier cette expérience pratique à quelques-unes des grandes conceptualisations de la philosophie esthétique. Deux points par exemple peuvent être ici rapidement présentés :

- l'analyse kantienne du Beau consiste à affirmer qu'il y a dans le sentiment esthétique du Beau quelque chose qui échappe au concept, au déjà déterminé, au déjà su<sup>2</sup>. Pour Kant, cette expérience est vécue aussi bien par l'artiste qui

---

1. Deleuze et Guattari, *Kafka Pour une littérature mineure*, chapitre 3 « Qu'est-ce qu'une littérature mineure », Éditions de Minuit, Paris, 1975.

2. Kant, *Critique de la faculté de juger*, §9, Ed Vrin, Paris, 1989.

produit sans vraiment savoir ce qu'il produit, que par le spectateur pris d'émotion. A notre modeste échelle, nous faisons alors une telle expérience à travers ces exercices d'écriture : nous ne savions pas ce que nous faisons, mais nous le faisons avec plaisir ; nous ne comprenions pas toujours ce que les autres produisaient, mais cela n'était pas sans joie, ni sans donner à réfléchir.

- Bergson affirme que l'artiste nous permet de nous relier au réel autrement<sup>1</sup> : il nous permet de nous débarrasser enfin de toutes nos habitudes qui formatent notre représentation et nous empêchent alors de voir la richesse du monde, la richesse de ce qui est déjà là mais qui hélas ne cesse de nous échapper. Le haïku là aussi nous permettait de nous saisir, avec modestie mais vérité, de cette capacité qu'a la poésie de saisir un réel autrement, un réel alors tout d'un coup plus riche que ce qu'il en a l'air.

Lilas, par exemple, écrit :

*Sur le lac glacé  
Un cygne passe  
Je ne sais pas ce qu'il signifie*

Ou encore, Nisrine, Eynissa et Kevin écrivent :

*Le vent tourbillonne  
Me caresse le visage  
J'aime le souvenir de tes cheveux*

#### 4. L'imaginaire poétique et son enjeu politique

L'imagination à l'œuvre dans l'exercice d'écriture comme le jeu poétique produit un espace de liberté et de plaisir supplémentaires et porte comme la promesse d'autres espaces de liberté et de plaisir. Selon Herbert Marcuse, dans un article intitulé « Réflexion sur le caractère "affirmatif" de la culture »<sup>2</sup>, l'expérience esthétique touche à ce que Stendhal appelle une « promesse de bonheur » : elle est cette promesse de bonheur à la fois déjà tenue à travers le plaisir que l'on éprouve dans le sentiment esthétique lui-même, et elle est porteuse également de la promesse d'un bonheur à venir et espéré. A notre échelle modeste mais effective, nous avons ensemble éprouvé cette « promesse de bon-

---

1. « Qu'est-ce que l'artiste ? C'est un homme qui voit mieux que les autres, car il regarde la réalité nue et sans voiles », Bergson, Conférences de Madrid sur l'âme humaine (1916), dans *Mélanges*, PUF, Paris, 1972.

2. Herbert Marcuse, article de 1937 dans *Culture et société*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970.



heur » : non seulement nous étions alors à faire mentir les clichés si récurrents qui se portent sur ce qui se passe dans nos banlieues si fantasmées, mais nous étions alors à rendre vivant et émouvant les sensibilités des uns et des autres.

*La société de consommation domine le monde*

*L'écrase sous sa botte*

*Et finit par se convertir au bouddhisme*

*(Hassan)*

*On est tombé amoureux*

*On s'est rattrapé*

*Le trou était trop grand*

*(Amina)*

*Emmène-moi loin d'ici*

*Loin de la misère*

*L'air*

**Emmanuel Valat**, professeur de philosophie au lycée Mozart, Le Blanc-Mesnil, Seine-Saint-Denis, décembre 2014.

# L'indétermination des programmes : le cas de l'art

Joël Dolbeault

Mon exposé sera divisé en deux temps : le premier temps portera sur l'indétermination des programmes en général ; le second temps portera sur le cas de l'art en particulier.

## 1. L'indétermination des programmes en général

L'idée que les programmes de philosophie en Terminale sont indéterminés correspond à l'idée que ces programmes sont *imprécis et illimités* : imprécis, car ils n'indiquent aucun problème à étudier (seulement des notions et des repères), *en particulier les problèmes dont l'étude serait prioritaire* ; illimités, car ils permettent de formuler un nombre indéfini de problèmes.

Cette idée que les programmes sont indéterminés est une idée défendue par l'ACIREPH depuis longtemps. Elle apparaît dans le *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* (cinquième chantier), qui date de 2001. A l'époque, elle s'applique aux programmes de 1973-2000. Mais, à l'ACIREPH, nous sommes d'accord pour dire qu'elle s'applique encore aux programmes en vigueur depuis 2003 pour les séries générales, et 2005 pour les séries technologiques.

A cet égard, il faut préciser que les éléments censés mieux déterminer les programmes depuis 2003-2005 sont à peu près inopérants. Je veux parler de la mise en tableau des notions, d'une part, et de la liste des repères, d'autre part.

Pourquoi ?

Pour la mise en tableau des notions, il faut dire deux choses : parce que cette mise en tableau « vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler » (je cite le programme). Autrement dit, parce que cette mise en tableau ne constitue pas une norme à respecter. Et cela se vérifie chaque année dans les sujets donnés au Bac, notamment dans les sujets sur l'art. Mais aussi parce que, même si la mise en tableau jouait comme une norme à respecter pour les cours et les sujets de Bac, l'étude de nombreuses notions resterait très indéterminée. Par ex, en quoi la notion de sujet détermine-t-elle beaucoup l'étude des notions de conscience et d'inconscient ? Les notions de raisons et réel, celles de démonstration, d'interprétation, de vérité ? Etc.

Pour les repères : parce que la liste des repères n'est pas intégrée aux notions, ce qui fait qu'aucun repère n'est un passage obligé pour l'étude d'une notion. Certes, certains repères semblent s'imposer pour l'étude d'une notion. Par

ex légal/légitime pour la justice et le droit. Mais c'est loin d'être le cas pour tous les repères, et encore une fois, rien n'est obligatoire.

L'indétermination des programmes permet au professeur d'avoir une grande liberté dans le contenu de son cours. Mais le problème est de savoir si cette grande liberté est un avantage ou un inconvénient pour l'enseignement de la philosophie en Terminale. A l'ACIREPH, nous pensons que c'est plutôt un inconvénient.

A ce sujet, je vais développer deux idées.

### **1.1. Première idée : l'indétermination des programmes place les élèves en situation d'impuissance à l'épreuve du Bac**

C'est aussi vrai dans l'année, mais moins car les élèves travaillent alors sur des sujets choisis par leur professeur, et donc en rapport plus étroit au cours de ce dernier.

En résumé, l'idée est la suivante :

- (i) Les programmes actuels, constitués par un nombre important de notions, contiennent en puissance un nombre indéfini de problèmes philosophiques.

Nous allons voir cela sur le cas de l'art.

- (ii) Or, au cours d'une année d'enseignement, un professeur est loin de pouvoir aborder tous ces problèmes.

- (iii) De plus, il n'est pas légitime d'exiger que les élèves étudient par eux-mêmes les problèmes non étudiés en cours, car leur travail personnel consiste principalement à comprendre et apprendre ce qui a été vu en cours.

- (iv) Par conséquent, au Bac, les sujets peuvent faire référence à des problèmes philosophiques que les élèves n'ont pas ou peu étudiés, même s'ils ont bien travaillé dans l'année et qu'ils n'ont pas de lacune particulière.

- (v) Par conséquent, au Bac, les élèves peuvent ne pas être capables de traiter un ou plusieurs des sujets proposés, même s'ils ont bien travaillé dans l'année et qu'ils n'ont pas de lacune particulière.

- (vi) Par ailleurs, la possibilité de choisir entre trois sujets ne remédie que partiellement à la difficulté. D'une part, parce qu'il n'est pas assuré que le cours d'un professeur dans l'année ait abordé un seul des problèmes auxquels les sujets font référence (Dans les faits, beaucoup de copies de Bac plaquent un problème vu dans l'année sur une question de dissertation qui ne permet pas de poser ce problème). D'autre part, parce que les élèves sont aléatoirement placés en situation d'inégalité, quelques-uns ayant la chance de tomber sur deux ou trois sujets faisant référence à des problèmes longuement étudiés dans l'année, quand pour d'autres il s'agit d'un seul sujet, voire zéro.

- (vii) Il en découle plusieurs inconvénients importants :

- Un niveau globalement faible des copies de philo au Bac, parce que beaucoup d'élèves bons ou moyens en philo dans l'année ne peuvent pas utiliser ce qu'ils ont étudié au cours de l'année, et donc ne parviennent pas à prouver leur valeur au Bac.

- Un nivellement des élèves à l'épreuve de Bac, parce que, pour un sujet donné, un élève mauvais en philo dans l'année peut s'avérer aussi bien « préparé », ou presque, qu'un bon. Ce nivellement à l'épreuve du Bac constituant évidemment une injustice.

- Une correction des copies qui tend à devenir un bricolage compliqué, et redouté par beaucoup de professeurs, car quand les copies ne sont pas bonnes, et qu'il n'est pas question d'avoir une moyenne trop faible, il faut donner des points pour de petites choses : une bonne intuition quelque part dans la copie, même si cette intuition est furtive et ne débouche sur rien ; une ou deux références philosophiques à peu près maîtrisées, même si celles-ci n'ont qu'un vague rapport à la question posée ; un effort de construction formelle du devoir, notamment de l'introduction, même si le contenu est sans grand intérêt ; une rédaction écrite correcte. Malgré les commissions d'entente et d'harmonisation, il n'est pas du tout évident que les correcteurs adoptent les mêmes critères de notation pour ces petites choses.

- Une démobilisation globale des élèves pour la philosophie dans l'année, du moins pour le travail dans la discipline, sur fond d'une certaine conscience chez eux que l'investissement en philo dans l'année n'est pas du tout assuré d'être récompensé au Bac.

## **1.2. Deuxième idée : l'indétermination des programmes place aussi les professeurs dans une situation d'impuissance, au cours de l'année et au moment du Bac**

Au cours de l'année, car un professeur ne parvient pas à bien préparer ses élèves pour le Bac.

Au Bac, car, comme je l'ai dit précédemment, la correction tend à devenir une sorte de bricolage intellectuellement et moralement pénible : est-ce que je corrige bien cette copie, ou est-ce que je me trompe ? Suis-je juste ou injuste vis-à-vis de cet élève et des autres ? Mais aussi parce que l'indétermination des programmes tend à avoir un autre effet, qui est la difficulté pour un professeur d'évaluer des copies qui abordent des problèmes, des thèses, des arguments et références qu'il ne connaît pas bien.

Je m'explique :

(j) Dans les programmes actuels, l'indétermination concerne les problèmes, mais aussi la manière de les traiter : le professeur est libre d'enseigner les

thèses et arguments qu'il souhaite, ainsi que les auteurs et textes qu'il souhaite, selon l'interprétation qu'il souhaite.

(jj) Par conséquent, la diversité des contenus de cours possibles est immense, *du moins en droit*, à tel point qu'un professeur de philosophie est loin de pouvoir connaître tout ce que ses collègues enseignent.

(jjj) Par conséquent, cela nuit à la qualité de l'évaluation.

Pour bien montrer cela, il faudrait évidemment entrer dans de nombreux détails, et prendre de nombreux exemples, ce que je ne ferai pas ici. Je me contenterai de dire ceci : mon expérience de correcteur de Bac, qui assiste aux réunions d'entente et d'harmonisation, me fait dire qu'un élève moyen qui développe une idée philosophique (cad défendue par un philosophe) peu connue prend un risque que ne prend pas celui qui développe une idée philosophique bien connue. Un élève moyen n'exposera qu'imparfaitement cette idée, et si le professeur ne reconnaît pas quelque chose qu'il connaît, il risque de ne pas valoir, voire de sanctionner.

## 2. Le cas de l'art

### 2.1. L'art, une notion fréquente dans les sujets de Bac

Les tableaux qui suivent indiquent la fréquence des diverses notions dans les sujets de Bac depuis l'entrée en vigueur des nouveaux programmes (sessions 2004 à 2014 pour les séries générales, sessions 2006 à 2014 pour les séries technologiques. Source : <http://www.sujetdebac.fr>).

La méthode de décompte est la suivante : un sujet peut être compté pour deux notions, mais jamais dans le même champ de problèmes (c'est-à-dire jamais deux fois dans une des cinq parties du programme en séries générales), cela afin de pouvoir compter le nombre de sujets par champ de problèmes. La plupart des sujets sont comptés pour une seule notion, celle qui est centrale dans la question ou le texte.

Légende : d = dissertation, t = texte.

#### Séries technologiques (sur 42 épreuves, soit 126 sujets)

La culture (5d) <u>34 sujets en tout</u>	- L'art (9d, 2t) et la technique (7d, 2t) - L'art <u>et</u> la technique (2d) - Les échanges (5d, 2t)
La vérité (10d, 1t) <u>40 sujets en tout</u>	- La raison et la croyance (9d, 10t) - L'expérience (7d, 3t)
La liberté (9d, 7t) <u>57 sujets en tout</u>	- La justice et la loi (12d, 13t) - Le bonheur (8d, 8t)

**Série littéraire (sur 67 épreuves, soit 201 sujets)**

<p>Le sujet (3d, 1t) <u>43 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conscience (2d)</li> <li>- La perception (3d, 3t)</li> <li>- L'inconscient (5d)</li> <li>- Autrui (6d, 3t)</li> <li>- Le désir (3d, 2t)</li> <li>- L'existence et le temps (10d, 2t)</li> </ul>
<p>La culture (6d, 1t) <u>57 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le langage (8d, 3t)</li> <li>- L'art (13d, 3t)</li> <li>- Le travail (5d, 2t) et la technique (3d, 1t)</li> <li>- Le travail <u>et</u> la technique (2d)</li> <li>- La religion (2d, 1t)</li> <li>- L'histoire (6d, 1t)</li> </ul>
<p>La raison et le réel (8d) <u>40 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Théorie et expérience (6d, 1t)</li> <li>- La démonstration (2d, 1t)</li> <li>- L'interprétation (2d)</li> <li>- Le vivant (4d)</li> <li>- La matière et l'esprit (2d, 4t)</li> <li>- La vérité (7d, 3t)</li> </ul>
<p>La politique (1d, 3t) <u>33 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La société (2d, 2t)</li> <li>- La justice et le droit (8d, 5t)</li> <li>- L'État (6d, 6t)</li> </ul>
<p>La morale (4d, 9t) <u>50 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La liberté (11d, 13t)</li> <li>- Le devoir (3d, 1t)</li> <li>- Le bonheur (3d, 6t)</li> </ul>

**Série économique et sociale (sur 82 épreuves, soit 246 sujets)**

<p>Le sujet (3d) <u>37 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conscience (3d, 3t)</li> <li>- L'inconscient (5d)</li> <li>- Autrui (6d, 6t)</li> <li>- Le désir (9d, 2t)</li> </ul>
<p>La culture (5d) <u>72 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le langage (8d, 6t)</li> <li>- L'art (14d, 3t)</li> <li>- Le travail (8d, 3t) et la technique (8d)</li> <li>- Le travail <u>et</u> la technique (2d, 1t)</li> <li>- La religion (1d, 3t)</li> <li>- L'histoire (7d, 3t)</li> </ul>
<p>La raison et le réel (8d, 5t) <u>40 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La démonstration (2d)</li> <li>- L'interprétation (5d, 1t)</li> <li>- La matière et l'esprit (4d, 2t)</li> <li>- La vérité (10d, 3t)</li> </ul>
<p>La politique (3d) <u>49 sujets en tout</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La société et les échanges (4d, 5t)</li> <li>- La justice et le droit (16d, 10t)</li> <li>- L'État (6d, 5t)</li> </ul>

La morale (5d, 11t) <u>57 sujets en tout</u>	- La liberté (13d, 8t) - Le devoir (5d, 3t) - Le bonheur (8d, 4t)
---	---

### Série scientifique (sur 79 épreuves, soit 237 sujets)

Le sujet (3d) <u>24 sujets en tout</u>	- La conscience (7d, 1t) - L'inconscient (4d) - Le désir (8d, 1t)
La culture (8d, 4t) <u>58 sujets en tout</u>	- L'art (17d, 4t) - Le travail (7d) et la technique (9d, 1t) - La religion (6d, 2t)
La raison et le réel (6d, 8t) <u>57 sujets en tout</u>	- La démonstration (11d, 2t) - Le vivant (3d, 1t) - La matière et l'esprit (3d, 2t) - La vérité (14d, 7t)
La politique (8d) <u>58 sujets en tout</u>	- La société et l'État (12d, 13t) - La justice et le droit (14d, 11t)
La morale (7d, 10t) <u>68 sujets en tout</u>	- La liberté (12d, 9t) - Le devoir (8d, 4t) - Le bonheur (2d, 1t) (11d, 7t)

En séries technologiques, j'ai séparé les sujets sur l'art et ceux sur la technique, car dans les faits, c'est séparé, sauf exception. Et j'ai indiqué à part les sujets sur art et technique. J'ai fait la même chose dans les séries générales pour le travail et la technique car dans les faits, c'est largement séparé. Cela en dit long sur le sens des couplages de notions dans les programmes actuels !

#### Quelques remarques sur les résultats :

Dans les séries technologiques, l'art a une place moyenne : 13 sujets sur 126, soit un peu plus de 10% des sujets. C'est moins que pour les notions du champ 3, et moins que pour la raison et la croyance, mais plus que pour les notions restantes.

Par contre, dans les séries générales, l'art est une notion fréquente au Bac :

En TL, l'art arrive en 2ème position derrière la liberté, avec 16 sujets sur 201 (8% des sujets).

En TES, l'art arrive en 3ème position derrière justice-droit et liberté, avec 17 sujets sur 246 (presque 7% des sujets).

En TS, l'art arrive en 3ème position *ex aequo* avec la vérité et la liberté, derrière justice-droit, société-État, avec 21 sujets sur 237 (presque 9% des sujets).

Je n'ai pas d'hypothèse particulière pour expliquer la fréquence importante de cette notion dans les sujets de Bac, sauf à penser, tout simplement, que cette notion intéresse les collègues. Par contre, la fréquence importante de

cette notion dans les sujets de Bac fait qu'elle constitue un cas intéressant pour réfléchir à l'indétermination des programmes. Car elle permet, je crois, de constater cette indétermination, et d'en deviner les inconvénients.

## 2.2 Les sujets de dissertation sur l'art

Pour cette partie, je me suis inspiré d'un article écrit en 2000 par Jean-Jacques Rosat, membre de l'ACIREPH, intitulé : « Tout ce que vous devez savoir sur l'art sans l'avoir jamais appris ». On peut trouver cet article en ligne (en tapant le titre tout simplement). J'ai surtout actualisé son travail, pour les sujets de Bac des nouveaux programmes, car le sien portait sur les sujets des anciens programmes.

**A) J'ai d'abord fait une liste des sujets de Bac sur l'art en les classant par champ de problème (sauf précision, le sujet est donné en métropole) :**

### Art et sujet

- L'art transforme-t-il notre conscience du réel ? (TS, 2008)
- Les œuvres d'art éduquent-elles notre perception ? (TL, 2014)

### Art et culture

- La sensibilité aux œuvres d'art demande-t-elle à être éduquée ? (TS, 2005)
- Peut-on aimer une œuvre d'art sans la comprendre ? (ST, 2008)
- Faut-il être cultivé pour apprécier une œuvre d'art ? (ST, 2012)
- L'artiste est-il un artisan ? (ST, Polynésie, remplacement, 2008)
- L'art peut-il se passer d'une maîtrise technique ? (ST, 2010)
- L'artiste travaille-t-il ? (TS, Pondichéry, 2009)
- L'art est-il un langage ? (TES, Liban, 2005)
- L'art sait-il montrer ce que le langage ne peut pas dire ? (TL, Polynésie, 2008)
- Y a-t-il un progrès dans l'art ? (TL, Réunion, 2010)

### Art et raison-réel

- Une œuvre d'art nous fait-elle rencontrer le réel ? (TL, Amérique du Nord, 2006)
- L'art nous fait-il connaître le réel ? (TL, Polynésie, 2012)
- L'art nous détourne-t-il de la réalité ? (ST, Polynésie, 2008)
- L'art a-t-il pour fonction d'exprimer ce qui échappe à la science ? (TES, Asie, 2007)
- L'art est-il moins nécessaire que la science ? (TES, 2011)
- Peut-on démontrer qu'une œuvre d'art est belle ? (TS, Amérique du Nord, 2006)
- L'art est-il un moyen d'accéder à la vérité ? (ST, 2011)



- L'art peut-il manifester la vérité ? (TL, Liban, 2008)

### Art et politique

- L'art est-il l'expression d'une révolte ? (TS, Polynésie, 2013)

### Art et morale

- Peut-on reprocher à une œuvre d'art d'être immorale ? (TES, Pondichéry, 2006)
- Une œuvre d'art peut-elle être immorale ? (TS, Pondichéry, 2014)
- La liberté de l'artiste rend-elle impossible toute définition de l'art ? (TES, Polynésie, 2009)
- Y a-t-il un art d'être heureux ? (TS, Amérique du Nord, 2007)

### Sujets sur l'art sans une autre notion du programme clairement identifiable :

- Pourquoi conserver les œuvres d'art ? (TL, Pondichéry, 2005)
- Une œuvre d'art n'est-elle qu'un objet ? (TL, Asie, 2006)
- Les œuvres d'art sont-elles des réalités comme les autres ? (TL, 2007)
- Est-ce une fonction de l'art que d'embellir la vie ? (TL, Métropole, remplacement, 2009)
- L'œuvre est-elle nécessairement la fin de l'art ? (TL, Antilles, 2010)
- L'art n'est-il qu'un divertissement ? (TL, Liban, 2012)
- La valeur de l'art réside-t-elle dans son inutilité ? (TL, Asie, 2013)
- Toute œuvre d'art veut-elle dire quelque chose ? (TES, Polynésie, 2007)
- Puis-je apprécier une œuvre d'art sans comprendre sa signification ? (TES, Amérique du Nord, 2008)
- L'artiste est-il un créateur ? (TES, Pondichéry, 2009)
- L'artiste a-t-il besoin de modèles ? (TES, Réunion, 2010)
- L'art n'est-il qu'un jeu ? (TES, Polynésie, 2010)
- Une œuvre d'art doit-elle nécessairement donner du plaisir ? (TES, Métropole, remplacement, 2012)
- La laideur peut-elle intéresser l'artiste ? (TES, Liban, 2012)
- Notre intérêt pour l'art s'explique-t-il par un besoin d'évasion ? (TES, Asie, 2012)
- L'art est-il un divertissement ? (TES, Afrique, 2013)
- Qu'admire-t-on dans une œuvre d'art ? (TS, Pondichéry, 2007)
- Peut-on reprocher à l'art d'être inutile ? (TS, 2008, Afrique)
- L'artiste doit-il chercher à plaire ? (TS, 2009, Amérique du Nord)
- L'art peut-il se passer de règles ? (TS, 2010)
- L'art peut-il se passer de la référence au beau ? (TS, Afrique, 2010)
- L'humanité peut-elle se passer de l'art ? (TS, Antilles, 2010)
- L'œuvre d'art ne s'adresse-t-elle qu'à nos sens ? (TS, Métropole, remplacement, 2011)
- L'originalité fait-elle la valeur de l'œuvre d'art ? (TS, Liban, 2012)
- L'artiste est-il maître de son œuvre ? (TS, 2014)
- L'art répond-il à un besoin ? (ST, Polynésie, 2009)

### *L'indétermination des programmes : le cas de l'art*

- L'art est-il inutile ? (ST, Antilles, 2011. Sujet déjà donné par ailleurs)
- L'œuvre d'art doit-elle d'abord plaire ? (ST, Antilles, 2013)
- L'art est-il utile ? (ST, Polynésie, 2013. Sujet déjà donné par ailleurs)

**Résultats** : il y a 21 sujets sur 53 qui font clairement référence à une notion du programme autre que l'art, ce qui est beaucoup. Quant aux 32 sujets restants, ils semblent très peu déterminés par la notion de culture, sauf les trois premiers cités dans Art et culture. Exemples : Une œuvre d'art n'est-elle qu'un objet ? Est-ce une fonction de l'art que d'embellir la vie ?

**Conclusions** : la mise en couple de l'art avec la culture, dans le programme, ne détermine quasiment pas les sujets sur l'art au Bac, contrairement à ce que le programme tend à exiger. De plus, l'impression donnée par cette liste est que toutes ces questions font référence à de nombreux problèmes différents, que le cours d'un professeur sur l'art est incapable d'aborder. L'année correspond à 32 semaines de cours. En TL,  $32 \text{ semaines} / 28 \text{ notions} = 1,1 \text{ semaine par notion}$  (environ 9h). En TES,  $32/24 = 1,3 \text{ semaine par notion}$  (à peine 6h). En TS,  $32/20 = 1,6 \text{ semaine par notion}$  (5h). En ST,  $32/9 = 3,5 \text{ semaines}$  (6-7h). Sans compter le temps pour d'éventuels cours de méthode, pour la correction de devoirs, etc.

Ce que nous constatons là peut d'ailleurs être grossi encore par la formation d'autres sujets conformes au programme :

- L'art permet-il de connaître l'inconscient ?
- L'art peut-il être un moyen de connaître autrui ?
- L'art n'est-il que l'expression de certains désirs ?
- L'art peut-il nous affranchir de l'ordre du temps ? (TES, 1997)
- Etc.

### **B) J'ai fait une seconde liste en cherchant à classer les sujets par problème.**

Évidemment, ce genre de liste a une dimension subjective, au sens où elle sera construite différemment par un autre professeur. Mais je pense qu'elle fait quand même apparaître quelque chose. Je m'explique : en résumé, le cours que je propose à mes élèves sur l'art pose le problème de la finalité de l'art. Il permet ainsi, je crois, de réfléchir à un certain nombre de questions. Mais, pour les autres questions, globalement, je pense que mes élèves ne sont pas bien armés, parfois très mal armés.

Chacun peut évidemment faire l'expérience de confronter son propre cours à tous ces sujets.

*Le problème de la finalité de l'art, des œuvres d'art : source de plaisir (d'un plaisir spécifique ?), de divertissement, d'évasion ; ou/et moyen de connaissance ; ou/et moyen d'éducation morale, politique :*

- La valeur de l'art réside-t-elle dans son inutilité ? (TL, Asie, 2013)
- Qu'admire-t-on dans une œuvre d'art ? (TS, Pondichéry, 2007)
- Peut-on reprocher à l'art d'être inutile ? (TS, 2008, Afrique)
- L'humanité peut-elle se passer de l'art ? (TS, Antilles, 2010)

- L'art répond-il à un besoin ? (ST, Polynésie, 2009)
- L'art est-il inutile ? (ST, Antilles, 2011)
- L'art est-il utile ? (ST, Polynésie, 2013)
- Une œuvre d'art doit-elle nécessairement donner du plaisir ? (TES, Métropole, remplacement, 2012)
- L'artiste doit-il chercher à plaire ? (TS, 2009, Amérique du Nord)
- L'œuvre d'art doit-elle d'abord plaire ? (ST, Antilles, 2013)
- L'art n'est-il qu'un divertissement ? (TL, Liban, 2012)
- L'art est-il un divertissement ? (TES, Afrique, 2013)
- L'art n'est-il qu'un jeu ? (TES, Polynésie, 2010)
- Notre intérêt pour l'art s'explique-t-il par un besoin d'évasion ? (TES, Asie, 2012)
- L'art peut-il manifester la vérité ? (TL, Liban, 2008)
- L'art est-il un moyen d'accéder à la vérité ? (ST, 2011)
- Une œuvre d'art nous fait-elle rencontrer le réel ? (TL, Amérique du Nord, 2006)
- L'art nous fait-il connaître le réel ? (TL, Polynésie, 2012)
- L'art nous détourne-t-il de la réalité ? (ST, Polynésie, 2008)
- L'art a-t-il pour fonction d'exprimer ce qui échappe à la science ? (TES, Asie, 2007)
- L'art est-il moins nécessaire que la science ? (TES, 2011)
- L'art est-il l'expression d'une révolte ? (TS, Polynésie, 2013)

***Le problème de la finalité de l'art, posé à partir de la formulation d'une hypothèse qui n'a rien d'évident, ou qui le complexifie***

- L'art sait-il montrer ce que le langage ne peut pas dire ? (TL, Polynésie, 2008). Le sujet fait allusion à l'hypothèse d'un indicible, qui n'a peut-être pas été envisagée dans l'année, ou seulement dans le cours sur le langage. C'est un problème, me semble-t-il, à l'intérieur de l'hypothèse que l'art révèle quelque chose, c.à.d. de l'art comme mode de connaissance.

- Est-ce une fonction de l'art que d'embellir la vie ? (TL, Métropole, remplacement, 2009). Le sujet fait allusion à la thèse de Nietzsche dans *Humain, trop humain*. Alors, « embellir la vie » = créer des formes de civilité, dissimuler ou réinterpréter ce qui est laid. L'expression « embellir la vie » (de Nietzsche) introduit la notion difficile de beauté qui n'est pas au programme.

- Les œuvres d'art éduquent-elles notre perception ? (TL, 2014). Le sujet fait allusion à une hypothèse bien précise (défendue notamment par Bergson, dans *Le rire*), mais qui n'a pas forcément été étudiée dans l'année.

- L'art transforme-t-il notre conscience du réel ? (TS, 2008). Le sujet rappelle les sujets sur art et vérité, mais l'introduction de la notion de conscience crée un écart par rapport à ces sujets.

- L'artiste travaille-t-il ? (TS, Pondichéry, 2009). En définissant le travail comme production d'utilité, la question peut porter sur la finalité de l'art.

### *L'indétermination des programmes : le cas de l'art*

- L'œuvre d'art ne s'adresse-t-elle qu'à nos sens ? (TS, Métropole, remplacement, 2011). Le sujet formule une hypothèse qui semble indéfendable, à savoir que l'œuvre d'art ne s'adresserait qu'à nos sens, et non à notre mémoire, notre imagination, etc.

#### *Le problème de la finalité de l'art, mais rendu compliqué par l'introduction de la notion de beauté, en soi difficile et qui n'est pas au programme :*

- La laideur peut-elle intéresser l'artiste ? (TES, Liban, 2012)
- L'art peut-il se passer de la référence au beau ? (TS, Afrique, 2010)

L'inconvénient de ces sujets est qu'ils font référence à une notion difficile qui n'est pas au programme, celle de beauté. Certes, le professeur a probablement utilisé cette notion dans son cours, mais sans forcément beaucoup l'interroger en soi, ni dans son rapport à l'art : qu'appelle-t-on la « beauté » ? Le beau n'est-il que l'apparence du bon ? Du bien ? Est-il autre chose, mais quoi alors ? Etc.

#### *Le problème de l'éventuelle immoralité de l'art :*

- Peut-on reprocher à une œuvre d'art d'être immorale ? (TES, Pondichéry, 2006)
- Une œuvre d'art peut-elle être immorale ? (TS, Pondichéry, 2014)

Ces sujets semblent pouvoir être traités en s'appuyant sur un cours sur la finalité de l'art, car, par exemple, il est alors possible de discuter de l'éventuel engagement moral des œuvres, par opposition à l'idée qu'elles ne feraient que décrire une réalité sans la cautionner. Cela dit, le concept difficile d'immoralité est alors introduit.

#### *Les questions qui demandent de confronter art et langage :*

- L'art est-il un langage ? (TES, Liban, 2005)
  - Toute œuvre d'art veut-elle dire quelque chose ? (TES, Polynésie, 2007).
- Pas simplement des sujets sur la finalité de l'art. Il y a aussi : l'art et le langage sont-ils des moyens d'expressions semblables ?

#### *Le problème de l'art d'un point de vue historique :*

- Y a-t-il un progrès dans l'art ? (TL, Réunion, 2010)

#### *Le problème du statut de l'artiste par rapport au technicien :*

- L'artiste est-il un artisan ? (ST, Polynésie, remplacement, 2008)
- L'art peut-il se passer d'une maîtrise technique ? (ST, 2010)

*Le problème de savoir si l'artiste est un créateur (que ce soit au niveau technique ou à d'autres niveaux), ou s'il peut être un simple imitateur :*

- L'artiste est-il un créateur ? (TES, Pondichéry, 2009)
- L'artiste a-t-il besoin de modèles ? (TES, Réunion, 2010)
- L'originalité fait-elle la valeur de l'œuvre d'art ? (TS, Liban, 2012)

*Le problème de savoir si l'artiste doit suivre des normes (techniques, formelles, morales, etc) :*

- L'art peut-il se passer de règles ? (TS, 2010)

*Le problème de savoir si l'art consiste dans des œuvres ou dans une expérience subjective :*

- Une œuvre d'art n'est-elle qu'un objet ? (TL, Asie, 2006)
- L'œuvre est-elle nécessairement la fin de l'art ? (TL, Antilles, 2010)
- L'artiste est-il maître de son œuvre ? (TS, 2014)

*Le problème de savoir si la sensibilité aux œuvres d'art demande des connaissances, une éducation :*

- La sensibilité aux œuvres d'art demande-t-elle à être éduquée ? (TS, 2005)
- Puis-je apprécier une œuvre d'art sans comprendre sa signification ? (TES, Amérique du Nord, 2008)
- Peut-on aimer une œuvre d'art sans la comprendre ? (ST, 2008)
- Faut-il être cultivé pour apprécier une œuvre d'art ? (ST, 2012)

*Le problème de l'objectivité du jugement de goût :*

- Peut-on démontrer qu'une œuvre d'art est belle ? (TS, Amérique du Nord, 2006)

*Les questions que je ne parviens pas bien à classer :*

- Pourquoi conserver les œuvres d'art ? (TL, Pondichéry, 2005)
- Les œuvres d'art sont-elles des réalités comme les autres ? (TL, 2007)
- La liberté de l'artiste rend-elle impossible toute définition de l'art ? (TES, Polynésie, 2009)
- Y a-t-il un art d'être heureux ? (TS, Amérique du Nord, 2007)

## Conclusion

Ce que j'ai montré sur l'art est valable pour l'ensemble des autres notions des programmes, même si le cas de l'art est particulièrement frappant, du fait que la notion est fréquente dans les sujets de Bac. J'espère que l'analyse de cet exemple précis pourra aider les collègues à réfléchir, en vue d'une amélioration des programmes.

Joël Dolbeault

## PEUT-ON FAIRE UN COURS SUR L'ART ?

Serge Cospérec

Je reprends pour *Côté-Philo* quelques éléments de mon intervention aux dernières *Journées d'études de l'ACIREPh*. Mon propos était composé de deux parties : la première (objet de cet article) exposait les difficultés que peut rencontrer un professeur de philosophie faisant un cours sur l'art et qui sont suffisamment sérieuses pour qu'on puisse douter de la simple possibilité d'y parvenir ; en réponse à ces difficultés, la seconde partie de mon propos proposait une démarche possible de cours dont le trait essentiel consistait à *partir systématiquement* des œuvres et des pratiques artistiques elles-mêmes et non pas de ce que les philosophes écrivent au sujet de l'art ; la démarche se voulait néanmoins *philosophique* puisqu'il s'agissait de redécouvrir (reconstruire) différentes réponses rationnellement argumentées à un problème précis : *qu'est-ce qui fait la valeur d'une œuvre d'art ?* (ou : *quand nous aimons une œuvre d'art qu'est-ce qui fait que nous l'aimons ?*). Cette seconde partie s'appuyant sur une documentation importante - notamment iconographique -, il m'a été impossible de la reproduire ici<sup>1</sup>. Ne reste donc malheureusement ici que la *pars destruens* du propos que je reprends néanmoins car elle renvoie à des difficultés que rencontre inévitablement le professeur de philosophie et qui sont d'une autre nature que celles qu'a présentées Joël Dolbeault dans ce même numéro.

**PRÉAMBULE.** Deux questions que j'ai rencontrées en voulant faire un cours sur l'art.

1° **S'agit-il de faire un cours *sur l'art* ou sur ce que les philosophes disent au sujet de l'art, c.à.d. en fin de compte sur un cours *sur la philosophie* ?** On peut bien entendu dénoncer la question comme posant un faux dilemme et répondre qu'il s'agit simplement de faire un cours *de philosophie sur l'art*. Cependant, j'ai bien l'impression que dans nos cours, nous traitons quand même beaucoup de philosophie et très peu d'art. Déjà, le fait d'utiliser le singulier (l'art) et non le pluriel (les arts) peut-être considéré comme l'indice d'un discours « déréalisé », peu en prise avec la réalité multiple, diverse et hétérogène de ce que l'on appelle « les arts », pour ne rien dire des « pratiques réelles ». Sauf à adhérer à un essentialisme qui voudrait que sous le vocable « art », on dise la même chose de Platon à Foucault (ou encore du paléolithique au XXI<sup>e</sup> siècle). Un peu comme si nous faisons un cours de philosophie sur la « science » complètement déconnecté des sciences réelles et exposant surtout ce que tel ou tel philosophe dit de « la science » au point de n'en pouvoir tirer aucune lumière pour penser les sciences réelles, telles qu'elles sont et se font.

2° **Le professeur de philosophie sait-il vraiment de quoi il parle ?** A part pour quelques-uns d'entre nous très au fait des arts ou artistes eux-mêmes, la question se pose : sommes-nous suffisamment formés ? À quoi exactement et comment ? Il s'agit ici d'interroger les conditions de possibilité d'un cours de philosophie au lycée sur l'art en regardant non pas du côté des élèves (qu'en savent-ils ?) mais du côté des professeurs : qu'y connaissent-ils eux-mêmes et d'où tirent-ils leur compétence ? Il ne s'agit pas d'une provocation mais d'une perplexité née des difficultés que j'ai moi-même rencontrées. C'est pourquoi je partirai de ma

---

1. Les adhérents de l'Acireph ont eu accès aux supports utilisés et peuvent encore y avoir accès s'ils le souhaitent.

formation que je ne crois pas très différente de celle que la plupart d'entre nous ont reçue.

## LA FORMATION DU PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE

C'est très logiquement **une formation à la philosophie**, pas à l'art. C'est ainsi que j'ai été formé à Paris IV. J'ai certes rencontré *l'esthétique* à travers un certificat de licence (dont je n'ai conservé aucun souvenir) qui était au demeurant *facultatif* puisque, dans notre cursus l'esthétique et la philosophie de l'art en général, ne sont pas considérées comme aussi fondamentales que la métaphysique, la philosophie morale ou politique et l'histoire de la philosophie. C'était donc la formation par la lecture des grands auteurs qui était censée me rendre compétent en philosophie de l'art. Premier problème, j'ai constaté que la fréquentation des grands auteurs, la connaissance de leur philosophie - y compris sur l'art - m'en apprenaient moins sur l'art que sur la philosophie de ces auteurs.

J'en indique quelques jalons.

De Platon, j'ai retenu trois choses. Dans *l'Hippias majeur*, dialogue aporétique sur l'idée du Beau, j'ai appris que le Beau n'est aucune des choses belles (ni une belle jeune fille, ni une belle jument ni une belle cruche !). Les dialogues de la maturité m'ont apporté la clé : la théorie des Idées (toutes les choses belles participent de l'idée du beau). Il s'agit moins d'art que de métaphysique et d'ontologie. Du *Banquet* j'ai appris comment passer des beautés sensibles à une beauté sensible et, de là, à la beauté des sciences, jusqu'à atteindre enfin l'idée du beau. On retrouve cela dans quantité des cours au lycée avec l'inévitable affaire du lit platonicien : son Idée (le « vrai » lit), celui de l'artisan (qui, bien qu'on y couche, n'est déjà qu'une copie de moindre degré ontologique), et celui de l'artiste (enfin !) mais qui n'est qu'image d'image, apparence d'apparence ; bref, loin d'être messagère l'œuvre d'art est mensongère, ce pourquoi il faut chasser les poètes de la cité. Je rappelle cet héritage platonicien, parce qu'il est censé fournir des éléments pour réfléchir sur l'art. De fait au baccalauréat, on a pu avoir des sujets comme : « faut-il bannir les poètes de la Cité ? » (beaucoup d'élèves se demandant quelle mouche a pu piquer les philosophes pour qu'ils se montrent aussi cruel envers un être aussi inoffensif que le poète, et cela parce qu'ils ont pris le sujet au sérieux). On peut aussi traiter du rapport entre art et réalité.

D'Aristote (peu sollicité) je retenais deux points : l'art, *catharsis* des passions, qui permet au moins de défendre les artistes en disposant d'une thèse philosophique opposable à Platon ; et l'art comme *mimesis* et *technê* ; même si bizarrement, la *Poétique* qui concerne pourtant les règles de fabrication de la comédie ou la tragédie ne faisait pas partie du cursus. De la période médiévale au classicisme, l'accent était mis sur les trois transcendants, le Beau, le Bien et le Vrai (donc la dimension morale et métaphysique) avec en sus, les critères ou canons objectifs du Beau.

L'incontournable était Kant. J'apprenais que la *Critique du jugement* apportait une réponse décisive à l'antinomie entre l'esthétique objectiviste de la raison et l'esthétique subjectiviste du sentiment. Et les élèves apprenaient à leur tour 1°

*Peut-on faire un cours sur l'art ?*

qu'il n'y a pas d'objectivité du jugement esthétique, 2° qu'on ne peut confondre pour autant le jugement de goût et le jugement d'agrément, 3° que le Beau est ce qui plaît universellement sans concept, 4° que le génie est la nature qui donne ses règles à l'art (avec les TL je me suis deux fois risqué jusqu'au *sublime*, mathématique et dynamique, comme il se doit).

L'esthétique de Hegel était monumentale et touffue mais déjà plus difficile à exploiter, hormis la thèse de l'art comme manifestation sensible du mystérieux *Esprit Absolu*, mais manifestation inadéquate appelant son dépassement provisoire dans la religion et définitif par la philosophie. Bref, l'idée de l'art comme voie d'accès à l'absolu qui domine la pensée romantique et dominera longtemps la philosophie de l'art. Triomphe de l'idéalisme. Sans oublier l'exemple de l'enfant qui jette des pierres dans l'eau et qui s'élève à la conscience de soi en contemplant les cercles ainsi formés.

Passer l'intermède nietzschéen qui réhabilitait les apparences, le sensible, célébrait les noces de l'art et de la vie contre tant d'idéalisme, il y avait Heidegger et la tradition phénoménologique (l'art manifestation visible de l'invisible), ou Bergson qui lui aussi explique pourquoi l'art montre des choses qui ne frappent pas explicitement nos sens et notre conscience. Sans oublier Freud (l'économie pulsionnelle qui préside à la création) et Marx pour l'analyse socio-politique des œuvres. Mais je n'ai pas connu les travaux d'Adorno (et de toutes les façons, « il n'est pas au programme » comme m'a dit un jour un inspecteur dans un cas analogue) hormis pour son interrogation sur le devenir de l'œuvre d'art à l'ère de leur reproduction mécanique.

Je crois que ce cursus banal est partagé par nombre d'entre nous, au moins si j'en juge par ce qu'on trouve dans les manuels et les copies du baccalauréat. Seraient-ce les attentes implicites de l'institution philosophique ?

### **Ce qui ne va pas dans tout cela.**

- *Comment parler de ce que, ni on ne connaît, ni on ne pratique ?*

Il n'y a rien à redire à ce qui précède du point de vue de la formation *philosophique* - après tout, le professeur de philosophie, en tant que professionnel, est quand même censé connaître cela ! Mais mon doute et ma question sont les suivants : **est-ce que cela suffit** pour intéresser et former des lycéens à une réflexion argumentée sur les arts *tels qu'ils existent et se pratiquent aujourd'hui* ?

Allons-plus loin : cette formation présente l'énorme avantage de pouvoir discourir sur l'art **sans jamais se référer de manière précise à des œuvres**. Les rares exemples (comme les inévitables souliers de Van Gogh) sont convoqués à titre de simples illustrations du propos philosophique censé en dire *la vérité*. Ce qui autorise aussi des discours très assurés sur *l'essence* de l'art (sur ce qu'est *vraiment* une œuvre d'art), ou encore sur ce qui distingue radicalement *l'artiste* et *l'artisan* (et en interrogeant rarement la pertinence de cette disjonction), ou encore sur « *le Beau* » sans vraiment avoir fréquenté les arts, les œuvres (hormis peut-être la littérature mais qui est rarement prise comme exemple).



Qu'est-ce qui est insuffisant ici ? Il ne s'agit pas de reprocher l'absence *in concreto* des œuvres dans le cours, ou l'absence de pratiques artistiques *hic et nunc* dans le cours de philosophie. Philosopher sur l'art, n'est pas faire ou produire de l'art. Ce qui est insuffisant, c'est le fait que notre formation, centrée sur la philosophie, ne comprend aucun programme d'initiation à l'histoire de l'art, à la sociologie de l'art, aucune fréquentation des arts eux-mêmes (plastiques, visuels, musicaux) ; qu'elle ne comprend **ni formation artistique** (au moins une initiation), **ni formation esthétique** (puisque même l'esthétique est facultative). On comprend que la tentation soit grande de se rabattre sur la seule philosophie (Kant et Heidegger, par exemple).

D'où la question jamais prise en compte en formation initiale et continue : qu'avons-nous besoin de connaître des arts (mais cela vaudrait tout autant pour les sciences) pour faire un cours qui soit autre chose qu'une manière d'en parler vraisemblablement sans rien y connaître ? Je me suis souvent interrogé moi-même : suis-je vraiment *bien placé*, en tant que professeur de philosophie, pour parler de l'art ? Ou encore : est-ce que je ne raconte pas n'importe quoi, non pas à l'égard de la philosophie (que je connais un peu !), mais bien à propos de l'art ? Qu'en diraient des praticiens ou seulement mes collègues d'arts plastiques, visuels, etc. ? Bref, ne serait-il pas temps de reconnaître que la formation des professeurs de philosophie sur l'art ne peut pas être *exclusivement* assurée par des philosophes et d'autres professeurs de philosophie (fussent-ils de grands universitaires) ?

Les scrupules naissent de ceci que, comme la très grande majorité de mes collègues je pense, je n'ai aucune pratique artistique, je n'ai pas d'expérience du « faire » artistique (les souvenirs d'école sont trop vagues), c'est-à-dire d'un aspect essentiel de l'art qui, me semble-t-il, est d'abord une *pratique*. Le **professeur de philosophie n'est** (en général) **ni artiste, ni professionnel, ni amateur**. Il n'appartient pas davantage au « monde de l'art » - l'ensemble des spécialistes, experts, galeristes, directeurs de musée, critiques et historiens d'art, etc. -, ou au public « des connaisseurs » qui fréquentent assidûment les galeries, les expositions, les concerts, etc.

- *Quels sont les cours qui traitent des œuvres et des pratiques artistiques contemporaines ?*

Est-ce que le cours ordinaire de philo sur l'art se rapporte d'une *quelconque manière* avec ce qu'on appelle *l'art* et *faire de l'art* aujourd'hui ? J'ai l'impression, quel que soit le génie philosophique des grands auteurs, que l'essentiel de leurs réflexions se réfère souvent à une **conception de l'œuvre d'art qui n'a tout simplement plus court** et qui n'est, par conséquent, que d'un faible intérêt pour aborder les pratiques artistiques et expériences esthétiques correspondant aux arts d'aujourd'hui et pas seulement d'hier, voire d'avant hier. Une conception qui demeure très conventionnelle, voire théologico-métaphysique.

Quand je dis très conventionnelle, je ne veux pas dire *académique*, je sais bien que de nombreux professeurs s'appuient sur ce qu'on appelle « l'art moderne »

Peut-on faire un cours sur l'art ?

(soit, *grosso modo*, des années 1910-1920 à 1960), mais une conception conventionnelle pour trois raisons au moins :

1° parce que les références en matière d'art restent héritières d'une **conception hiérarchisante des arts** (héritées de l'idée d'un *Système des Beaux-Arts*) dominée par l'Idée du Beau ; en témoigne la persistance, plus admise qu'interrogée (sinon rhétoriquement), de la distinction classique entre *arts majeur* et *arts mineurs* qui a des répercussions directes sur la manière dont sont appréhendées les pratiques contemporaines. On retrouve en effet ces distinctions simplement déplacées. Par exemple, entre le *Grand Art* (ou ce qui mériterait véritablement le nom d'*art* dont le cours de philosophie a dégagé l'*essence*) et des arts jugés de *second rang* comme le *Design*, les *Arts décoratifs*, les *arts populaires* (ou encore les *tags*, les *graffiti*, le *Street Art*, etc.) - généralement assimilés à la culture de masse et aux viles productions des industries culturelles et de divertissement. Le *Body art* ou la B.D peuvent-ils être des arts ? Soyons sérieux. L'art des jardins ou la mode, est-ce autre chose que des arts « d'agrément » ?

2° parce la **fonction de d'art** reste le plus souvent pensée dans une optique **métaphysique** : l'art permettrait à sa manière d'accéder à La Vérité , il révélerait la vraie, l'unique, Réalité, ou encore « *la vérité suprême des choses* », même si on ne sait jamais très clairement quelles sont au juste ces vérités que l'art est censé révéler supérieurement à d'autres entreprise de connaissances. Mais il faut bien avouer que c'est réconfortant car les voies d'accès vers l'Absolu étaient plutôt barrées après l'écroulement de la Métaphysique classique et de ses illusions sous les coups du rationalisme critique et l'effondrement, par les mêmes raisons, d'un certain scientisme naïf qui croyait pouvoir la remplacer. L'idée d'une vocation métaphysique de l'art (voire sa destinée) vaut pour l'*Art classique* comme pour l'*Art moderne* et jusqu'à l'art des *Avant-gardes*, celles d'hier. Elle fait de l'art quelque chose de majestueux, de grandiose, de sacré, dont les « œuvres » (et non les « productions ») sont alors extraordinairement valorisées, ce qui est censé expliquer « qu'on ne peut quand même pas appeler n'importe quoi œuvre d'art » (ce qui est vrai). Bref, l'Art c'est le grand Art, l'Art qui impressionne, dont on parle avec révérence et qui distingue, ce qui revient à peu près à exclure l'essentiel de la production contemporaine (depuis un demi-siècle). Je ne dis pas que cette conception de la fonction ne mérite pas l'intérêt philosophique qu'on lui porte mais seulement qu'en s'en tenant à cette vue très conventionnelle on ignore inévitablement les arts contemporains et qu'on se prive ainsi, pédagogiquement parlant, de ressources considérables qui pourraient surprendre les élèves (selon les œuvres : surprise, agrément, irritation, incompréhension, curiosité, familiarité, etc.), et les conduire à la culture plutôt que de les en détourner par un abord par trop scolaire (ou scolastique).

3° parce qu'elle reste tributaire d'une pensée esthétique dominée par **l'Idée du Beau**, que ce Beau soit conçu selon les standards académiques ou selon des standards plus modernes admettant l'idée d'une *beauté* de l'informe, de l'incohérent, du chaos, du dissonant, etc. Or, il n'est pas du tout certain que cette idée de l'art comme ordonné au Beau permette de comprendre les arts et pratiques artistiques contemporaines.

## LE COURS DE PHILO SUR L'ART À L'ÉPREUVE DES IDÉES DE L'ACIREPH

Autres perplexités miennes : par rapport aux principes que défend l'ACIREPh, un cours de philosophie sur l'art au lycée représente un défi assurément vertigineux. Pour le montrer, je reprends quatre exigences constamment mises en avant dans nos discours.

1° « *Enseigner une philosophie vivante* » (8<sup>ème</sup> chantier<sup>1</sup>) : convenons que nous pouvons facilement être en défaut concernant cette exigence. *Enseigner une philosophie vivante* supposerait de savoir à quoi s'en tenir concernant les approches contemporaines en philosophie de l'art. Je crains que, pour la majorité d'entre nous, les références soient un peu datées. En gros, pas grand-chose après la tradition phénoménologique (Heidegger, Merleau-Ponty), éventuellement Adorno ou Deleuze. Je ne crois pas m'avancer beaucoup en affirmant que la plupart d'entre nous ignorent les débats des trente dernières années entre la tradition *analytique* (Nelson Goddman, Arthur Danto, et ses représentants français Gérard Genette, ou Schaeffer) et une tradition plus *continentale* quoique très diversifiée (Rainer Rochlitz, Pouivet sur l'ontologie des œuvres d'art ; ou encore Marc Jimenez). A moins que je sois le seul à mal les connaître. De même, *enseigner une philosophie vivante* signifie aussi enseigner une philosophie permettant de penser ce qui se fait en art aujourd'hui. Ce qui suppose à son tour que nous ayons une connaissance relativement bien informée des pratiques, des artistes et des œuvres contemporaines. Nous retombons en tout cela sur la question de la formation des professeurs de philosophie.

Enfin, *enseigner une philosophie vivante*, c'est enseigner une philosophie qui rende sensible les enjeux de la réflexion. Or, nombre d'œuvres contemporaines interrogent très directement la société, le rapport de l'homme au monde et aux autres hommes, en présentent de façon saisissante une critique morale, sociale et politique. La dimension proprement *esthétique* (charge émotionnelle intense, violence des sentiments, mais aussi plaisir, sourire, ironie, apaisement, etc.) et *réflexive* est plus aisément accessible pour nos élèves car les œuvres contemporaines (au moins certaines d'entre elles<sup>2</sup>) utilisent des codes beaucoup familiers que ceux des œuvres classiques, qui elles nécessitent davantage de médiations savantes (comme dans la série *Palette* d'Alain Jaubert), donc plus de temps au risque de perdre le plaisir à force de le différer (c'est peut-être désolant, mais en classe c'est ainsi). L'appui sur l'art contemporain - mais pas que lui, bien sûr ! - me semble aussi être le meilleur moyen de faire tomber l'objection constamment rabâchée d'après laquelle il serait impossible de faire un cours sur l'art en raison de l'inculture des élèves.

2° « *Articuler l'apprentissage philosophique et les savoirs* » : « *on ne saurait philosopher un tant soit peu sur (...) l'art (...) sans disposer d'éléments de connaissance solides et précis sur certains courants artistiques et esthétiques...* »

---

1. Cf. notre *Manifeste Pour l'Enseignement de Philosophie* ; consultable sur le site de l'Acireph ([www.acireph.org](http://www.acireph.org)).

2. Voir par exemple les œuvres très stimulantes de Maurizio Cattelan, Duane Hanson, Wang Du, Teresa Margolles, Ron Mueck, Aziz and Cucher, Donald Judd, François Morellet, Charles Jencks, Joseph Kosuth, Christo, Robert Barry, voire très dérangeantes comme celles de Marina Abramovic, Iris Schieferstein, etc.

Peut-on faire un cours sur l'art ?

(*Manifeste*, 6<sup>ème</sup> chantier). C'est l'exigence d'une philosophie instruite des savoirs produits ailleurs que chez elle. Les difficultés sont bien évidemment immenses en raison de l'extrême diversité de l'art contemporain. Nous sommes rarement - au moins pour la plupart d'entre nous - de grands connaisseurs ou praticiens des arts actuels<sup>1</sup>. Or, comment penser l'art (même modestement) sans rien en connaître ? Certes, la situation n'est pas nouvelle : la philosophie se nourrit de ce qui n'est pas elle, dira-t-on. Faut-il encore qu'elle n'ait pas le ventre vide. D'où, de nouveau, la question de la formation initiale et continue. Au sein des établissements, nous avons pourtant quelques ressources, au moins si on admet l'intérêt du travail interdisciplinaire.

**3° Un enseignement de philosophie « réellement formateur »**, c'est-à-dire qui outille intellectuellement les élèves, leur fournit les moyens de porter un regard plus critique, plus distancié, moins dépendant des préjugés (communs ou savants) sur l'art. Notre difficulté vient principalement ici de nos *absurdes programmes* de notions (et indirectement du type d'*épreuves* qu'ils imposent) qui, étant ce qu'ils sont, constituent l'obstacle radical et définitif à tout projet d'un enseignement de philosophie réellement formateur et démocratique<sup>2</sup> (voir l'article de Joël Dolbeault dans ce même numéro).

**4° Une conception démocratique de l'enseignement de la philosophie ou la démocratisation des conditions d'accès à la philosophie, à la culture critique et à la culture tout court.** Ce point est étroitement lié au précédent : le souci d'équiper intellectuellement les élèves d'un certain nombre d'outils (notamment conceptuels) et de leur transmettre les éléments d'une culture philosophique initiale (connaissance des thèses et arguments relatifs à une question donnée). Le souci démocratique bute ici sur deux préjugés : - *le préjugé commun contre l'art contemporain*, l'attitude de méfiance, de scepticisme, voire d'irritation devant des pratiques ou des productions effectivement déconcertantes ; - *le préjugé savant* (le nôtre), à savoir des références excessivement classiques ou académiques. Il est difficile de contester qu'en dépit des efforts institutionnels pour « démocratiser la culture », la distance ne cesse de croître entre le grand public et les formes contemporaines de la culture. On peut penser, qu'avec quelques médiations et une plus grande ouverture sur les arts et pratiques artistiques contemporaines, le cours de philosophie pourrait être l'un des lieux qui permettent l'accès à la culture, ici à la dimension *culturelle* de l'art, si tant est qu'il est vrai que la question est moins de « démocratiser l'art » (ou la philosophie !) que de démocratiser les conditions d'accès à l'art et à la philosophie.

Serge Cospérec

---

1. La querelle française des années 80-90 autour de la « *crise de l'art contemporain* » a été, à cet égard, assez dévastatrices et décourageante. Comme le montre excellemment Marc Jimenez dans son livre *La querelle de l'art contemporain*, loin de faire progresser la discussion critique et d'apporter des lumières permettant de comprendre les enjeux de l'art contemporain, le débat a sombré dans une polémique virulente dont tout le propos se tenait « hors sol » (hormis l'inévitable référence à Duchamp, Warhol et Buren), la discussion se déroulant sans référence ni analyse précise des œuvres.

2. Je ne peux que renvoyer le lecteur à l'immense travail réalisé par l'ACIREPh sur cette question depuis 1998.

## *En classe*

### Apprend-on à écrire de la philosophie ?

EPhA - Enseigner la Philosophie Autrement ?

Compte-rendu des 3e rencontres - 7 et 8 novembre 2014

**Guillaume Lequien**

Après avoir proposé un tour d'horizon de pratiques pédagogiques alternatives (mai 2013) et après s'être penché sur le croisement entre cinéma et philosophie (novembre 2013), c'est la question de l'écriture en philosophie qui a motivé les échanges des différents enseignants présents lors des rencontres des 7 et 8 novembre 2014, et en présence de Mme Jeanne Szpirglas, IA-IPR de Philosophie dans l'Académie de Versailles.

En ouverture, un état des lieux collectif a permis de relever les difficultés et les écueils inhérents à l'exercice **canonique de la dissertation** : en plus de la diversité des conceptions de ce que doit être une bonne dissertation dans sa forme et dans son contenu, cette forme universitaire n'est presque plus préparée en amont de la Terminale ni en-dehors de la philosophie ; quand elle est babilisée et codifiée par l'enseignant, l'élève perd vite le désir de pouvoir exprimer sa pensée personnelle comme il a pu le croire au préalable, mais doit se résoudre à mimer une pensée impersonnelle, dont ni l'auteur ni le destinataire ne sont clairement définis, ouverte aux contradictions internes d'un "dialogue avec soi-même" bien abstrait (défi que ne relève quasiment aucun texte classique, écrit par un philosophe contre d'autres philosophes identifiés), et qui devient une fin en soi dans l'enseignement de Terminale, rendant certes accessible une culture philosophique élémentaire mais échouant souvent à motiver les élèves à "penser par eux-mêmes".

En plus de l'écriture dissertative, il est possible de proposer **d'autres formes d'écriture** plus ouvertes, tâtonnantes, qui ne sont pas non plus forcément à l'abri d'autres écueils, et parmi lesquelles :

- ***l'écriture libre***, sans consignes formelles<sup>1</sup> : Sébastien Charbonnier demande ainsi à une classe de raconter anonymement l'expérience où ils se sont sentis le plus libres, récits personnels qui fournissent ensuite le matériau du cours sur la liberté et le bonheur.

---

1. En-dehors de la philosophie, on signalera notamment la "boutique d'écriture" mise en place au CLEPT de Grenoble <http://www.clept.org/spip.php?article4>.

- *l'écriture de correspondances philosophiques* : Cécile Victorri propose par exemple au GFEN<sup>1</sup> l'idée d'un livre de correspondance philosophique envoyé par un groupe d'élèves à d'autres, selon la forme libre de la lettre, et rendant possible un dialogue par le suivi de cette correspondance. Jean-François Nordmann demande à ses élèves de rédiger un essai libre puis il entre en correspondance directement avec eux, leur écrivant une réponse qui invite à plusieurs réélaborations réflexives.

- *l'écriture fictionnelle* : Nawal El Yaradi demande à ses élèves d'imaginer une île où se déroule le contrat social conçu par Rousseau ; Rémy David, à partir de l'analyse du début d'un film, demande d'en scénariser la fin.

Ces propositions suscitent plusieurs **questionnements** : ces formes d'écriture sont-elles parallèles à la dissertation ou doivent-elles en prendre la place, au risque de renoncer au stress de la préparation au Bac ? Comment instaurer des consignes formelles qui ne rigidifient pas la pensée, mais au contraire la libèrent ? Comment évaluer ces écrits, et en particulier comment évaluer que l'écriture est "philosophique" ou non ?

### ***Présentation du dispositif conçu par Jaumelina Salaris : "Ecrire un journal philosophique"***

Jaumelina Salaris a conçu et présenté un dispositif expérimental rendant possible un type d'écriture absolument libre et personnelle, et ayant néanmoins une valeur philosophique certaine<sup>2</sup>. Elle demande ainsi à tous ses élèves dans toutes ses classes de rédiger un article sur un thème de leur choix, sans la moindre contrainte formelle, pendant chaque période de vacances scolaires ; l'ensemble de ces articles sont collationnés et font ensuite l'objet d'une relecture collective en classe (chaque groupe de 4 élèves devant lire une demi-douzaine d'articles) afin d'en évaluer la pertinence et de publier ensuite les meilleurs sur le site internet du lycée<sup>3</sup>. L'enseignant centralise ce travail d'édition, mais n'évalue rien directement, et renonce aussi à la note finale ; ce sont les élèves qui doivent se mettre d'accord sur leurs propres critères qualitatifs d'évaluation, et au besoin identifier tout plagiat.

Les **élèves auteurs** se livrent, par exemples, à un essai libre sur une question de leur choix (comme "Les souvenirs sont-ils alimentaires ?", "qu'est-ce que le McDo ?"), ou à un texte plus poétique ; d'autres proposent des fiches de lecture (à partir des *Essais sur la sexualité* de Freud ou de *La société de consommation*

---

<sup>1</sup> Cette démarche de correspondance philosophique est exposée dans un article de la revue *Pratiques de la philosophie*, n°11, juin 2011 ([http://www.gfen.asso.fr/fr/sommaire\\_pratiques\\_de\\_la\\_philosophie](http://www.gfen.asso.fr/fr/sommaire_pratiques_de_la_philosophie)).

<sup>2</sup> S'inspirant notamment de la pratique du texte libre répandue dans la pédagogie Freinet (présentée ici <http://www.icem-freinet.fr/archives/pc/pc-tl/index.htm>), et appliquée en philosophie par Pierre Clanché en 1971 (<http://www.icem-freinet.fr/archives/educ/70-71/11/31-34.pdf>).

<sup>3</sup> Les textes retenus et publiés sont directement accessibles ici : <http://www.lyc-cassin-gonesse.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique119>

de Baudrillard) ou une analyse cinématographique d'un film qui les a marqués (*Douze hommes en colère* de Lumet) ; un élève qui a du mal à entrer dans le texte des *Miettes philosophiques* de Kierkegaard, au lieu de faire semblant de s'en sortir, explique justement ses difficultés de lecteur avec le texte ; etc.

Les élèves lecteurs, qui se prononcent à bulletin secret sur des articles anonymisés, favorisent souvent une écriture originale, où l'auteur s'implique personnellement ; les écrits trop "scolaires" (c'est-à-dire trop proches de l'écriture attendue au Bac) sont souvent mal évalués et non publiés. L'évaluation faite par les pairs a l'avantage de déjouer un certain nombre d'inhibitions et de verrous liés au passage à l'écrit en classe. Les meilleurs élèves vont réussir à personnaliser davantage leur appropriation de la forme dissertative, et ceux qui étaient inhibés à l'écrit vont chercher à imiter le style d'écriture des articles qui leur ont plu, mutualisant ainsi les manières d'écrire.

Ce dispositif a recueilli l'approbation de la plupart des collègues présents, notamment au vu de la qualité des textes qu'ils ont effectivement pu lire de la part d'élèves de Terminale de toutes sections, et où il ne s'agit pourtant ni de retrouver les bénéfices du cours ni d'évaluer l'aptitude à disserter. Quelques questions ont néanmoins été posées afin d'identifier des biais et des variantes possibles : Les articles gagneraient-ils à être repris, réécrits, commentés après évaluation, et à bénéficier d'un droit de réponse ? Et serait-il possible, et même souhaitable, de transposer ce type d'écriture pour s'approprier celle de la dissertation ?

Guillaume Lequien (rapporteur)

# Bilan collectif des Enseignements d'exploration en philosophie - littérature de seconde

Année 2013 - 2014

Rémy David

- 5 classes de seconde : 4, 5, 6, 7, 12

**Œuvre étudiée** : *Spartacus* de Kubrick, 1960.

De nombreuses œuvres ont été évoquées, mais aucune étudiée pour elle-même. Une seule et unique œuvre cette année, étudiée jusqu'à la fin. Le ralentissement a été le principe d'analyse.

**Analyse de la pratique enseignante :**

**Objectifs :**

- Les objectifs sont la sensibilisation au questionnement philosophique, et le développement de premières compétences en ce domaine. Il s'agit clairement de faire pratiquer le philosopher, de manière individuelle et collective
- La découverte du champ et de rudiments de culture philosophique
- L'éducation au regard et à l'analyse cinématographique comme objet culturel.
- Le développement de compétences d'analyse, tant littéraires que philosophiques.
- Permettre aux élèves de choisir leur filière, notamment littéraire, dans une moindre ignorance des exigences philosophiques. Un objectif d'orientation.
- Travailler un rapport à l'écrit liant réflexion et écriture : quelles traces de cours ; qu'est-ce que penser à l'écrit ?

- *Quelles pratiques et approches proposées ?*

J'ai travaillé cette année avec mes cinq classes de seconde le même film : *Spartacus* de Kubrick (1961). La progression s'est effectuée de manière très lente, car aux 2/3 de l'année, nous en étions à la moitié du film de trois heures. Le choix d'une hyper-analyse, scène par scène, puis<sup>1</sup> séquence par séquence a été effectué. Au visionnage de la scène succède une réflexion collective précisant la compréhension de la scène et ses enjeux tant narratifs qu'intellectuels au sens large. Une prise de note des traces est organisée ensuite, pour les classes qui ne sont pas encore capable d'une prise de note autonome (une très grande disparité demeure entre les élèves et entre les classes).



La dissociation du récit d'une part, et de l'analyse d'enjeux narratifs, historiques, d'un questionnement philosophique d'autre part, est recherché dans la systématisation de routines. Une prise de notes de cours conséquente est organisée, afin de leur permettre d'expérimenter la différence entre des échanges à bâton rompus, dans une sorte de « ping-pong » intellectuel, et la reprise dans un discours élaboré qui s'installe dans une langue écrite, et à la fois synthétise, complexifie, problématise, voire interprète, ce qui n'avaient été que des remarques éparses lancées au fil des idées.

Ce passage d'une culture des échanges oraux (qui n'a aucune évidence au départ pour certains élèves ou certaines classes, puisqu'il suppose d'abord une écoute de l'autre, et un renoncement à « donner son avis » comme s'il s'agissait d'un trésor rare) à une pensée dans et par l'écriture qui est certainement l'un des propres du lycée nécessite à mon sens insistance et exigence, pour que puissent se construire des habitudes ; mais il fonctionne, de manière très différenciée selon les classes, comme un obstacle à l'entrée dans l'activité. Pour deux classes sur cinq, le manque d'intérêt évident de l'activité, des Enseignements d'exploration et /ou d'une discipline qui n'existe pas dans la classe de seconde d'ordinaire, conduit à une déflation de la parole collective : personne ne semble s'autoriser à briser une « loi du silence » - concernant uniquement la coopération aux objectifs du professeur, car à la moindre hésitation ils se lancent dans des discussions/disputes avec leurs camarades, ce qui en fait des classes relativement épuisantes. Du coup, pour éviter la dispersion conséquente de ce refus de travailler, j'ai accru le dispositif d'écriture, ce qui leur est apparu comme rébarbatif, au point de ne permettre à aucun d'entrer dans le sens de l'activité. Le cours se déroule de manière tendue, et rares sont les séances où ils acceptent d'entrer dans une discussion de ce que le film propose comme réflexion, et ce de moins en moins souvent au cours du développement de l'année. Il apparaît donc que dans ces classes difficiles - comme il y en a tous les ans - je n'ai pas su construire les conditions d'une entrée dans l'activité intellectuelle émancipatrice qui était visée. Les enjeux et objets intellectuels sont appauvris avec ces élèves qui semblent de ce fait exclus du jeu intellectuel auquel il s'agissait de les convier, en leur faisant expérimenter de manière à la fois plaisante et exigeante. C'est certainement un échec pédagogique à méditer, comme nous y invite leurs réponses au questionnaire, et les discussions générées lors du retour que je leur en ai fait (vous m'avez dit des choses, je vous restitue cette parole que m'avez confié, pour que vous sachiez ce que vous avez dit).

Pour trois classes sur cinq, à l'inverse, l'intérêt d'un groupe d'élèves (voire d'une majorité) qui semble avoir saisi qu'il se joue un rapport au savoir différent rend le cours vivant, voire instaure une véritable réflexion collective, qui lui fait véritablement jouer son rôle de dynamique de construction de savoir (auto-socio-construction de savoir) dans un échange où se confrontent les compréhensions, les interprétations, et les éléments d'analyse. La dimension philosophique est souvent davantage portée par l'enseignant, mais comment pourrait-il en être autrement ? Dans ces classes, les traces de cours « dictées » pour récapituler et élaborer les discussions ont laissé place à des prises de notes plus ou moins spontanées, rendant même parfois plus difficile la réflexion collective (quand est-on

en recherche, en tâtonnement, et quand est-on en stabilisation de sens, d'interprétation ou d'un questionnement validé et élaboré?). Cette différence de rapport au savoir exploratoire est saisissante, et invite à questionner le dispositif de manière plus fine pour essayer de comprendre ce qui s'y joue, d'autant que les résultats d'évaluation, toujours qualitatifs - et ne donnant pas prise à une comparaison, donc à un classement possible - valide cette différence entre ces deux groupes de classe. Dans le premier, quasiment personne n'était entré dans une démarche analytique au milieu de l'année, alors qu'une forte proportion du second groupe avait engagé l'analyse, voire s'y trouvait dans son élément.

**Travaux écrits :** compte tenu du nombre d'élèves dont j'ai la charge cette année (près de 270), le nombre d'écrits corrigés est limité. Les élèves de seconde auront travaillé sur des récits de suite et de fin de film, sur des analyses de scène, et sur des analyses de personnages. Un travail récapitulatif final sera proposé. L'ambition est de proposer des écrits qui spécifient la démarche analytique, et le questionnement réflexif spécifique de la philosophie. Il s'agit tout autant de leur permettre l'entrée dans un univers réflexif que de développer réellement ces compétences d'analyse. Des questions ouvertes d'analyse, et de questionnement ou réflexion les invite à explorer ces domaines, et leur proposent des corrigés qui les autorisent à se guider sans leur imposer de carcan ou de cadre trop étroit. Il s'agit de leur faire explorer la culture de l'analyse à travers un objet culturel courant pour eux, et des mythes hollywoodiens aisément transférables. Le travail écrit sert moins à juger d'un niveau acquis, qu'à entrer orienter la démarche formative en permettant de prendre conscience de ce qui est demandé après s'être confronté à la difficulté, et de l'écart entre récit et analyse.

### **Évaluation et enseignements ; perspectives**

Le premier enseignement est que ce dispositif apparaît pertinent en seconde. Il permet de jouer son rôle d'une éducation au regard, dont de nombreux spécialistes des questions d'image et d'éducation rappellent qu'elle est souvent un angle mort de l'éducation scolaire. Si la « culture numérique » des jeunes générations est le plus souvent visée, il ne faut pas négliger l'éducation aux images, omniprésentes et très rarement décodées pour elles-mêmes. De ce point de vue, certains élèves confient ne plus regarder un film de la même manière, chercher ce qui est pensé, la manière dont on les fait penser en le construisant ainsi, et on peut espérer que cette acuité critique sensible vaut pour tous domaines d'expérience sensible et intellectuelle, qu'elle constitue même une pierre dans la construction de ce que Jacques Rancière nomme le partage du sensible (articulation sensible-intelligible de ce qui est visible et invisible, pensable et impensé). De ce point de vue, il me semble important de poursuivre l'expérimentation, y compris pour en varier les approches et en corriger certains travers.

En ce qui concerne l'objectif de donner à goûter au questionnement philosophique, même diffus, afin d'en montrer la pertinence mais également les exigences.

Les enjeux de construction de compétence et de rapport à l'écrit : un bilan limité

Une envie de poursuivre après la seconde, y compris de manière différente.

Des perspectives de développement de compétence en terminale, instrumentalisées pour l'examen. Un aboutissement, une maturation lente, mais des perspectives heuristiques, quoi qu'ambivalentes (le cours de philosophie perd de sa saveur pour la plupart qui demande à ce que tout soit traité en film, ce que rejettent parfois les plus scolaires, qui demandent leur nourriture spirituelle textuelles, et craignent sans doute de payer à l'examen les choix pédagogiques de l'enseignant).

Pour certains élèves en terminale, cette introduction a toutefois eu certains effets « pervers » en ce sens qu'ils se sont senti autorisé à ne pas faire de philosophie en terminale, comme s'ils avaient goûté et pas « aimé » ou apprécié, et étaient autorisés à ne pas essayer de s'y confronter en classe de terminale.

Comment rendre cette exploration moins discriminante ? Comment ne plus valider les pronostics inégalitaires, et les « destins scolaires » tracés depuis le collège (ou même avant) ? Comment permettre d'accrocher ceux que l'école accroche le moins ? L'ambivalence d'un rapport au savoir scolaire.

Comment travailler la spécificité du rapport à l'écrit que doit développer le lycée, sans les assommer d'écrit ? Il est d'usage en philosophie de le déléguer aux enseignants des autres disciplines, et de se plaindre en terminale que les acquis réflexifs et la maîtrise de la langue comme de la réflexion écrite manque

- *Compétences travaillées et développées :*

Il me semble tout à fait intéressant de différencier les compétences que nous avons travaillées en classe, devant eux, que nous avons explorées avec eux, d'une part, et les compétences que nous les avons fait travailler, et que nous avons évaluées, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, d'autre part.

Je propose donc deux séries de critère : travaillé à l'oral, ou objet d'écrit ; et évalué, non évalué. « A l'oral » désigne la réflexion collective, ou à défaut dans les classes silencieuses, résistantes, dans la démarche insistante de l'enseignant de dégager cet aspect, de manière répétée. « A l'écrit » désigne ce qui vient renforcer et compléter le processus de réflexion collective oralisé, par un écrit ouvert des élèves (cela n'inclut pas les traces qui sont gardées du cours). Aucun écrit collectif n'a été réalisé cette année, donc l'écrit individualise systématiquement.

« +/- » indique « plus ou moins », signifiant soit variable d'une classe à l'autre, soit un travail inabouti, i.e. effectué mais pas toujours conscientisé et explicité pour les élèves.

Compétences	Oral	Écrit	Évalué	Non évalué
Écouter	x			x
Prendre la parole en public	x			x
<b>Raconter</b>				
Raconter et décrire de manière pertinente (un personnage, une scène)	x	x		x
Imaginer un écrit inventif de situation, projetant un imaginaire ; qualité de la langue du récit		x		x
<b>Faire sens</b>				
Repérer (sensibilité aux) les détails signifiants ou affectifs	x	x		x
Comprendre une scène	x	x		
Interpréter une scène	x	+/-	+/-	
<b>Argumenter</b>	+/-			x
<b>Analyser</b>				
Analyser une scène	x	x	x	
Analyser un personnage	x	x	x	
Analyser le traitement d'une notion ou d'un concept dans le film	+	-	x	
<b>Questionner et problématiser</b>				
Se questionner	x			x
Construire un questionnement soulevé dans la scène.	x	+/-	+/-	
Relever les ambivalences, les contradictions ou paradoxes d'une situation.	x			x
Problématiser une situation	x	+/-		x
<b>Conceptualiser</b>				
Définir un concept	x			x
Varié les approches d'un concept	x			x
<b>Réfléchir</b>				
Réfléchir au film comme objet de pensée	x	x	x	
Réfléchir à ses propres émotions ou réactions vis-à-vis du film	x	x	x	
Réflexivité sur le dispositif formatif lui-même : ce n'est plus l'élève qui est évalué, c'est lui qui évalue la formation proposée par l'enseignant, ou le dispositif collectif.	x	x	x	

### Questionnaire bilan

- Le bilan final sera effectué cet été, après analyse des travaux finaux.
- Plus d'une cinquantaine intéressés par continuer, de manière inconditionnelle ou conditionnée. Une dizaine de jeunes hésitent à poursuivre l'an prochain. Une demande de philosophie a émergé en première, et c'est un bilan intéressant, même s'il faudra l'analyser...Cf. Annexe pour le retour du mois d'avril.

**Souhaitez-vous continuer en seconde EdE l'an prochain ?**

Oui, résolument !

Il serait vraiment intéressant de travailler en demi-groupe classe, sur la moitié de l'année, afin de favoriser la prise de parole et la construction d'un rapport à la discipline, l'implication dans la réflexion collective.

*Pour faire quoi ?*

- Affiner la démarche, notamment le rythme pour pouvoir travailler deux films.
- Un rapport à l'écrit moins prégnant, avec des traces plus réduites, et une construction sur l'ENT prof/élèves, pour préparer les révisions des DS/DM.
- Des écrits d'élèves plus nombreux, et portant sur davantage de compétences.
- L'introduction de démarches de pédagogies plus actives dans la construction de savoirs : par exemple, procès, colloques...
- Introduire des modalités de travail collectif à l'écrit.
- Entamer une collaboration interdisciplinaire, notamment dans la seconde « travailler autrement ».
- Peut-être ouvrir à d'autres objets que le film, notamment dans la seconde « travailler autrement ».

---

**Annexe :**

---

**Questionnaire de fin février 2014 : E d E Philosophie - Littérature**

Nom & prénom :

Classe :

1/ Que pensez-vous de ce cours ?

Expliquez pourquoi ?

2/ En quoi est-il formateur pour vous ?

Expliquez pourquoi ?

3/ Souhaitez-vous poursuivre l'an prochain ?

Sous quelle forme ? Expliciter

Après la moitié du film, qui temporellement se situait au deux-tiers de l'année, au moment des Conseils de classe du second trimestre, et de réalisation du questionnaire. Ce fut une manière d'accélérer, et d'insister sur la trame et les enjeux, maintenant que la démarche avait été patiemment défrichée, et mise en place.

## Le retour des élèves

Je n'ai pu réellement travailler à ce jour que la dernière question du questionnaire : « souhaitez-vous poursuivre l'an prochain l'exploration de la philosophie ? Sous quelle forme ? Expliciter votre réponse ».

J'ai obtenu 152 réponses sur les cinq classes questionnées. On peut présenter sous forme de tableau les réponses aux questions.

Classes	2nde 5	2nde 6	2nde 7	2nde 12	2nde 4	Total
Élèves souhaitant poursuivre la philosophie en première :						55/152 dont
- en première littéraire	2		8	3	7	20
- dans une autre première	8 ?	0	9	11	5	33
- réorientation en filière professionnelle			1	1		2
Inconditionnellement	3	0	6	7	5	21
Sous condition :						
- poursuivre la démarche de ciné-philosophie :	0	0	2	2	1	5
- explorer autre chose :	7	0	8	5	6	26
Élèves hésitant		1	2	7	1	11/152
Élèves ne souhaitant pas poursuivre en classe de première :	21	26	15	12	11	85/152
Non réponse			1			1/152
Total de réponse par classe	31	27	36	34	24	152

### Remarques et éléments de lecture du tableau, et sur le questionnaire :

- En seconde 4 et 6, il y avait beaucoup d'absents ce jour là, en voyage scolaire en seconde 4 avec les correspondants italiens, et du fait que l'EdE Philosophie littérature était le seul cours de la matinée, du fait de l'absence d'un collègue. Les classes excèdent toutes 30 élèves.

- Un grand nombre des élèves de seconde 5 n'ont pas répondu quant à la filière désirée, d'où l'interrogation sur le choix de première. Il faudrait sans doute reprendre le questionnaire au regard des fiches du conseil de classe de second trimestre (contemporain du questionnaire).

- Il a été difficile de classer certaines question, qui commençaient en « pourquoi pas », et se poursuivaient par un argumentaire semblant exprimer une demande de philosophie. D'où la rubrique sur l'hésitation.

- Parmi ceux qui souhaiteraient continuer en première, certains ont précisé à quelles conditions, ou dans quel contexte. Pour poursuivre sur un objet cinéma-

tographique, ou surtout pas. Dans ce dernier cas, ils expriment une demande philosophie : soit de travailler sur des textes philosophiques, soit sur des notions ou des phrases philosophiques, soit encore en précisant des modalités : faire des débats ou des discussions, ou en demandant explicitement une préparation à la classe de terminale, dans une forme plus scolaire. Certains de ceux comptabilisés comme sans condition, hésitent entre différentes formes : autre chose, ou tout aussi bien le cinéma.

- Certains élèves ont demandé si c'était anonyme, et souhaitent que cela le soit. En raison de la dernière question, je préférerais que cela ne le soit pas.

- Quelques rares élèves disent vouloir aller en filière littéraire pur faire de la philosophie. L'exploration semble avoir joué son rôle en ce qui concerne leur orientation.

Certains voudraient poursuivre, mais avec davantage d'heures en première : 2 ou 3 heures (ils sont 4 en seconde 7 à le réclamer, aucun dans les autres classes).

Il reste à faire l'analyse du caractère formateur de l'Enseignement d'exploration, ainsi que de ce qu'il invite les élèves à penser : « que pensez-vous de ce cours ? ».

**Rémy David**

## *Débat*

# Chronique d'un fiasco annoncé L'année de terminale en philosophie

Rémy David

Après une dizaine d'année à travailler dans un lycée pour raccrocheurs, avec des élèves dont l'engagement dans les disciplines était très variable, et dont nous nous préoccupions de la trajectoire et de la réussite globale, j'ai réintégré un lycée ordinaire<sup>1</sup>. J'avais déjà, en 2002-2003, effectué une parenthèse au Lycée français de Barcelone, où la force de l'habitude et les effets d'une forme de docilité m'avaient frappé : le fait de ne pas se poser de question sur le fait de venir en cours et d'en noter des traces de ce qui s'y jouait me semblait permettre aux élèves d'entrer, comme malgré eux, par habitude, dans un discours qu'ils fréquentaient sans véritablement chercher à se l'approprier. A l'inverse, les raccrocheurs faisaient montre d'une volonté (ou d'un refus) de penser, sans se soucier réellement des normes scolaires (notamment dissertatives), mais en esquivant du coup l'écueil du formalisme creux. Revenant donc au lycée ordinaire, expérimenté de mon parcours avec ces raccrocheurs, je pensais être armé d'un solide savoir-faire, alliant les réquisits de l'institution pour décrocher le baccalauréat, et des pratiques « innovantes » ou expérimentales, voire alternatives, pour susciter la curiosité, voire engager l'adhésion à la démarche disciplinaire. J'y avais également construit une posture professionnelle privilégiant l'activité philosophique des élèves à la préparation stérile de l'examen : je préférais largement qu'ils apprennent à philosopher plutôt que « la philosophie », car s'ils pouvaient philosopher, ils réussiraient à l'examen. Une démarche « marginale » permettant le plus aisément d'articuler une entrée dans le programme et une dynamique non académique susceptible de plaire aux élèves, et d'encourager leur adhésion, tout en pouvant leur servir concrètement dans d'autres situations qu'académiques, j'ai privilégié sans retenue la perspective de cinéphilosophie largement explorée et éprouvée au C.L.E.P.T. (quoi que sur un nombre restreint de films).

---

1 L'extraordinaire du Collège Lycée Elitaire Pour Tous (le C.L.E.P.T) tient au parcours de rupture des jeunes qui viennent y renouer avec les savoirs scolaires, mais également au fait que l'école, ses manières de fonctionner ont le plus souvent été à l'origine d'expériences douloureuses, d'échecs notamment, et source de discours et de pratiques critiques qui obligeaient à sortir du formalisme des relations scolaires, où le plus souvent tout le monde fait semblant. L'extraordinaire, c'est également travailler en philosophie avec des jeunes de la fin du collège jusqu'à la terminale, et d'ouvrir des perspectives interdisciplinaires, et encore de modifier les postures respectives dans d'autres types de confrontations et de collaborations (groupe de base, tutorat, alternance éducative et culturelle, ateliers d'écriture), et c'est de devenir des adultes de référence de manière générale, au lieu de se cantonner au statut d'enseignant de sa seule discipline, en connaissant potentiellement les dynamiques de chaque jeune (au sein de l'équipe éducative).



Or, dès la première année de retour dans deux lycées ordinaires nîmois, j'ai pu constater que mon expérience ne m'aidait pas à réaliser mon projet de rendre la philosophie accessible, de la rendre désirable pour mes élèves, et que très peu d'entre eux s'y retrouvaient quand ils avaient à la travailler. Après trois années de pratiques en terminale, il me semble évident que ma pratique au C.L.E.P.T., qu'on l'estime innovante (proposer ce qui n'existe pas ailleurs) ou expérimentale (explorer de nouveaux dispositifs, chercher à dépasser certaines résistances, partager de nouvelles expériences avec les élèves, ou avec certains collègues, dans une certaine déprise vis-à-vis des habitus enseignants, sans prétendre qu'ils soient radicalement ou relativement nouveaux), ne me permet pas de faire face aux difficultés que les enseignants de philosophie ne cessent de rencontrer. Au contraire, cette expérience m'invite à assumer une certaine lucidité de ce que je produis réellement dans mes classes, qui s'avère très éloigné de ce que je voudrais y produire.

Quelles sont ces difficultés ? Quelle est cette impasse à laquelle l'enseignement de la philosophie semble promis ? La perspective temporelle du déroulement de l'année est ce qui permet de les interroger le plus clairement. Elle a notamment le mérite de me contraindre à admettre que mes espoirs de début d'année sont certainement des illusions, autrement dit que je fais semblant de croire que les élèves vont réussir, apprendre, et progresser. Cette difficulté temporelle soulève la question de l'introduction de la philosophie, et de sa progressivité, donc de sa situation terminale dans un enseignement secondaire. Notre enseignement peut-il remplir ses objectifs dans les situations que lui fait l'institution ?

Je m'explique. En début d'année, lors de l'accueil des élèves, je cherche à être accueillant, et à la fois à éveiller et satisfaire leur curiosité. Il s'agit notamment de les rassurer sur leur capacité à réussir malgré les représentations dont ils ont connaissance au lycée, et à chercher à engager un rapport non instrumental au savoir, tout en leur assurant la préparation légitime à l'examen. En chaque début d'année, je me promets de faire mieux, sans avoir réellement pris le taureau par les cornes pendant l'été et donc chercher à changer ma manière de faire. J'espère les surprendre et les intéresser aux œuvres cinématographiques, chercher avec eux d'autres manières plus socio-constructives de se mettre au travail, voire de produire leurs connaissances, en leur proposant des ateliers. Je leur propose un calendrier des travaux écrits à rendre en philosophie, où j'essaie de programmer le travail des différents types d'épreuve, en introduisant en moyenne une fiche de lecture par trimestre. Je leur fait miroiter une ou deux sorties au théâtre, cinéma ou musée, en essayant de jouer ce rôle d'ouverture culturelle qui leur fait très souvent défaut (même dans les sections dont la spécialisation est artistique).

Mais si j'évalue rétrospectivement ce que j'ai effectué de ce parcours annoncé, je me rends compte qu'il est très difficile de dire si un élève a progressé. J'ai le sentiment que si cela advient, c'est un événement, c'est un épiphénomène par rapport au nombre de jeunes qui nous sont confiés. Qu'est-ce qu'une discipline qui ne sait pas faire progresser les jeunes qui lui sont confiés ? Qu'est-ce qu'un professeur qui ne sait pas permettre à ses élèves d'apprendre dans sa discipline, qui ne travaille pas à ce que tous découvrent et s'approprient des éléments de

cet univers de la pensée ? Que fait-il pendant tout ce temps ? A quoi sert toute cette danse institutionnelle ? Si les élèves ne progressent pas, ils changent le plus souvent d'attitude au cours de l'année. Bien entendu, dans un échantillon d'élèves (entre 100 et 150) toutes les positions sont représentées, mais globalement, l'attitude de curiosité prudente, laisse souvent place à une forme de déception, ou d'indifférence, voire d'hostilité, qu'elle soit motivée pour des questions instrumentales (coefficient dans la filière), ou par une défense de type narcissique ou autre devant ce qu'ils considèrent, non sans quelque raison, comme des exigences impossibles à satisfaire.

Le scénario annuel est donc globalement le suivant : une période de découverte, plutôt intéressée, puis le choc des premiers travaux écrits, difficiles à décoder, et les premières notes, très en dessous des espérances et de l'investissement consenti, qui leur fait éprouver que la note n'a rien d'un salaire, et qui renvoie ou bien à l'arbitraire professoral, ou bien au sentiment d'impuissance, ou encore à la dévalorisation de soi. Ces dynamiques individuelles se composent en une dynamique collective, pour alimenter la curiosité, ou au contraire renoncer, en entrant dans une posture attentiste, passive, qui renvoie le cours à l'enseignant, et se contente, au mieux de demander que dois-je « savoir » ?, que dois-je retenir de ce discours qui n'est pas le mien ? L'ambition du professeur de partager ce goût et ce sens de l'aventure problématique et conceptuelle se trouve rabattue sur une stratégie de succès à l'examen, et du moindre effort qui dévoie ce qui s'y joue en termes formatifs. Philosophier est alors vu de l'extérieur, comme des « contenus » qu'il faudrait savoir, et non comme une pratique formative, qui nous transforme pour appréhender le monde et sa propre existence avec d'autres « armes » ou « outils », d'autres dispositions à la pensée, d'autres puissances de penser. Cette posture signe en un sens l'échec du projet éducatif national comme émancipation, et son assignation à la production de bons travailleurs dociles. L'un des nœuds de cet échec réside certainement dans l'incapacité dans laquelle nous sommes de faire partager cette expérience qui nous a nourris personnellement dans la rencontre philosophique, au point de nous décider de nous y consacrer en en faisant notre métier, voire notre vocation. Ce nœud c'est celui qui permet de convertir, ou de traduire, l'effort intellectuel de l'exigence de penser, en sens qui éclaire le monde et nous-mêmes, et qui fait que le travail et ses contraintes se suffisent à lui seul, comme rétribution ou contentement, qui fait que le travail devient source de plaisir, ou de joie. Comment opérer cette traduction, c'est l'une des clefs de la « réussite » de notre enseignement ? Les indicateurs de réussite à l'examen sont peu de chose au regard de ce critère-là. Comment un professeur peut-il prétendre opérer une telle traduction ou conversion : elle ne dépend pas de lui, mais de l'autre, elle est de l'ordre de la déprise ? Ne peut-on qu'inviter, ouvrir, l'autre à penser ? Pourquoi alors, ou comment s'autoriser à, évaluer cette aventure personnelle dans la pensée ? Autrement dit, l'institutionnalisation de la philosophie ne constitue-t-il pas l'obstacle essentiel à notre propre professionnalité ?

Pour reprendre la dynamique réelle de travail des collectifs classe, on peut estimer que jusqu'aux vacances de la Toussaint, les élèves essaient, s'intéressent au moins périodiquement, en se confrontant à un ou deux premiers travaux

écrits. La fin du premier trimestre (au cours du mois de novembre) signe généralement le désamour, pour une part importante d'élèves, qui sans être nécessairement majoritaires, installent la possibilité logique, inhérente au fonctionnement lycéen (dans lequel l'institution n'a pas commencé à analyser sa responsabilité) de renoncer à une discipline - parce qu'on ne peut pas tout aimer, parce qu'on ne peut pas tout apprendre, ni tout savoir, parce que ce n'est pas pour moi, parce que c'est arbitraire et trop exigeant, ... - tandis que d'autres élèves s'accrochent, en commençant sérieusement à douter qu'ils pourront y arriver, voire en ayant de sérieuses difficultés de compréhension. Le deuxième trimestre est polarisé par le bac blanc qui intervient couramment en février. En termes de méthode, il est également marqué par l'introduction de l'explication de texte comme épreuve de Baccalauréat. On recommence donc de zéro pour une épreuve, et l'on effectue également une deuxième fiche de lecture, donc on affronte un nouvel auteur, et sa langue comme son univers de pensée : ainsi, au lieu de pouvoir progresser en méthode, les élèves ont parfois l'impression de régresser, ou de faire du sur-place. Ils stagnent en général au niveau des notes, légèrement en dessous, parfois autour, de la moyenne. Le bac blanc vient précipiter pour certains la fin du contrat pédagogique : à quoi bon chercher à continuer à faire semblant, ce n'est pas dans cette discipline que je « réussirai », et ce alors même que les collègues sont souvent relativement généreux. De leur aveu, l'examen blanc n'est pas préparé avec sérieux, voire n'est pas du tout révisé. A partir de cette échéance, une part importante des élèves se sent donc autorisée à laisser filer l'année, *a minima*. Deux ou trois élèves sont déjà décrochés, deux ou trois autres entrent dans un processus accéléré de décrochage (généralisé, pas uniquement en philosophie), se sentant incapables de réussir l'examen. Une vingtaine d'élèves sont désormais ou totalement passifs, et ne sont donc présents que par contrainte extérieure (pression des parents et de la vie scolaire), ou attentistes et inactifs, glanant quelques traces de cours, ne rendant plus dans les délais des travaux exigés, et ne lisant jamais leur cours, en cherchant à sauver au mieux les meubles. De la dizaine d'élèves actifs, qui donnaient le change à l'oral par des réparties au professeur, rares sont ceux qui ont transformé leurs opinions et représentations en réflexion ; ils ne sont plus en général que quelques-uns à s'engager à l'oral pour éviter l'apathie générale. La classe tombe dans le faire semblant : chacun fait semblant de faire ce qu'il faut, l'enseignant fait semblant qu'il fait son cours, les élèves font semblant qu'ils sont présents et apprennent, mais c'est l'abandon du contrat pédagogique et l'énergie est investie pour « sauver les phénomènes » et maintenir la « paix sociale » dans certaines situations, pour que les rares qui veulent continuer à apprendre le puissent. La perspective de fin d'année rassemble souvent quelques énergies dans une perspective instrumentale : il n'est plus question de s'ouvrir au questionnement philosophique, mais de ne pas rater sa sortie de la philosophie en se demandant comment au mieux éviter l'impasse et récapituler les acquis méthodiques de l'année.

Il est certainement possible de faire mieux. Après quelques années de bonne volonté à chercher à améliorer mon fonctionnement, il faut lucidement recon-

naître que je n'y parviens pas. En commençant mon année, je sais globalement quelle va en être la dynamique, et être confiant, encourageant dans mon accueil revient à me leurrer, et surtout à leurrer ceux que je dois accompagner. La question devient donc quelle analyse et quelles transformations dans mes pratiques, les élèves, ou l'institution, faudrait-il opérer pour que mon enseignement devienne conforme à sa mission, et qu'il fournisse à tout le moins une expérience de philosopher aux élèves ?

On peut risquer quelques hypothèses, et les critiquer.

Les collègues, et parfois moi-même, avons tendance, spontanément à incriminer les élèves, et principalement leur manque de travail, quelles qu'en soient les causes. Les élèves n'ont pas le goût à l'effort intellectuel, surtout s'ils n'en perçoivent que l'aspect « économique », et s'ils effectuent un calcul de « rentabilité » ; autre explication convergente, comment s'efforceraient-ils de comprendre et d'apprendre ce qui ne fait pas sens pour eux ? D'où l'exploration de certaines pratiques pour « faire expérience », pour que ce qui leur apparaît comme des ratiocinations puisse leur parler, que cela fasse sens y compris pour leur expérience et leurs centres d'intérêt d'adolescents, que cela ait prise sur une réalité ou vécue, ou à venir. Mais un système scolaire censé former des centaines de milliers d'individus peut-il, sans s'interroger, les rendre responsables de leur échec ? Et à quoi bon enseigner la philosophie à un adolescent sur deux aujourd'hui si entre un quart et un cinquième s'y forment réellement ?

Deuxième hypothèse, ce sont les enseignants qu'il faudrait incriminer, ou rendre responsables de ces dynamiques d'impuissance. Ils ont été formés pour la plupart dans le cadre très académique et d'un classicisme scrupuleux des classes préparatoires, et ils ont intégré l'exigence d'un travail intellectuel destiné aux « élites » françaises, même si la plupart d'entre eux a échoué au concours de l'École Normale Supérieure. L'élitisme a été leur creuset, et ils y ont converti l'effort intellectuel en reconnaissance ou en plaisir. Entre leur expérience ascétique et son refus par leur élèves, ils sont mis en difficulté, et sommés d'inventer des nouvelles pratiques pour faire face à la massification de l'enseignement de philosophie ; ils vivent parfois cette nécessité comme un renoncement à la philosophicité de ce qu'ils ont à enseigner, et sont en tout état de cause pris dans les contraintes académiques de la préparation à l'examen, qui revêt un caractère d'exigence paradoxale, puisqu'elle semble à la fois garantir l'identité de la discipline et être inatteignable pour la plupart des élèves dans le temps imparti. Du fait de cette culture implicite rarement travaillée par les professionnels, les enseignants de philosophie ne font-ils pas surtout cours pour les élèves qui ont le moins besoin de leur enseignement, pour ceux qui ont déjà acquis ce qu'ils auraient eu à leur enseigner ? Que peuvent les enseignants de philosophie ? Sans doute beaucoup plus que ce qu'ils essaient, mais sans réelle garantie d'efficacité...

Cette hypothèse nous contraint de soulever la question de la formation des enseignants, formation initiale certes, mais surtout continue, qui invite à retravailler une expérience au regard des problèmes qu'elle soulève, et des transformations des pratiques qu'elle appelle. Force est de reconnaître qu'une telle forma-

tion centrée sur les pratiques d'enseignement fait cruellement défaut, mais elle renvoie à l'institution.

En troisième hypothèse, on peut également interroger le sens que l'institution investit dans cet enseignement au-delà d'un discours de convenance. Son cantonnement en classe de terminale est à interroger : desserrer l'étau d'une découverte qui doit être immédiatement, avant même d'en avoir décodé les attendus, ou découvert le sens, performance académique, sans prendre le temps de l'errance, de l'appriovissement, et faire valoir le droit à l'erreur. D'une manière générale, ce système scolaire qui, sous couvert d'accompagner le développement de l'enfant-adolescent et de ses savoirs et compétences, le contrôle en permanence, a intégré l'instrumentalisation du travail de l'élève en vue de la certification ou la validation des acquis. Or c'est du contraire qu'ont besoin les élèves, d'une culture d'exploration, d'enquête (aurait dit Dewey), de construire leur propre sens aux savoirs, et non de singer le rapport au savoir que leur professeurs ont construit eux-mêmes. Aussi peut-on se demander si l'anticipation de la philosophie en amont de la terminale ne constituerait pas une chance d'expérimenter d'autres entrées dans le questionnement philosophique, et d'autoriser une véritable progressivité ?

De plus, dans son souci d'évaluation, l'institution ne valorise (au lycée à tout le moins) que la procédure de notation, dont l'intérêt est avant tout comparatif, permettant de hiérarchiser les élèves entre eux. L'écueil en est qu'elle détourne les élèves d'un usage formatif des évaluations, pour « savoir où l'on en est », et « que travailler pour progresser ? ». L'enseignement de la philosophie souffre à mon sens de ce primat du quantitatif - sans signification - sur le qualitatif, qui invite à comparer l'incomparable, et à tracer d'illusoires trajectoires de progression, qui sanctionnent les orientations futures. En ce sens le système n'est pas démocratique, au service de ses bénéficiaires, mais sélectif et donc éminemment élitiste, afin de sélectionner les « plus capables » précocement, comme s'ils étaient en soi les plus méritants.

Enfin l'institution reste très floue sur les compétences qu'elle souhaiterait que cet enseignement de la philosophie développe : s'agit-il que le plus d'élèves possible pensent le plus possible, ou de transmettre des savoirs jugés essentiels pour le futur citoyen, ou encore que chaque futur adulte s'épanouisse dans la pensée, ou plus stratégiquement de sauver la discipline universitaire philosophique en lui préparant et adressant quelques étudiants, ou d'autres encore... ? Toujours est-il qu'aucun de ces objectifs ne me semble atteint dans mes classes de terminale, et plus problématique encore aucun ne me semble atteignable (même si quelque autorité académique pourrait me renvoyer à ma propre impuissance ou à mes limites professorales, ce dont je ne doute pas en partie, cela s'inscrirait encore dans l'hypocrisie de la profession), dans les conditions institutionnelles actuelles. Mais qui veut aujourd'hui les changer ?

Il est urgent aujourd'hui de chercher à penser les conditions d'une signification d'une expérience d'enseignement de la philosophie en terminale et en amont de cette classe. Je suis convaincu de l'intérêt, de l'importance de cet apprentis-

sage<sup>1</sup>, par sa vérification quotidienne, comme par l'épreuve de son échec répété. Ma conviction est que lorsque nous sommes seuls, notre pouvoir de changement est très limité, il se cantonne à certains tâtonnements et expériences que l'on peaufine progressivement ; mais que c'est la réflexion collective, l'expérimentation liée à une recherche-action, et des autorisations institutionnelles (ce qui inclut s'autoriser à être instituant, plutôt qu'institué) qui peuvent nous restituer, ou instaurer, le pouvoir de permettre à nos élèves de faire l'expérience de philosopher. Cette expérience humaine me semble suffisamment riche pour devenir la finalité de notre enseignement, indépendamment de l'examen qui sanctionne le premier grade universitaire.

Rémy David

---

1 L'enseignement n'a d'importance que par l'apprentissage qu'il rend possible. Sinon il prend une dimension corporatiste : sauver le nombre de postes d'enseignants. Les élèves ont-ils réellement besoin d'un enseignement de philosophie pour devenir adulte, pour devenir de « bons » citoyens, libres et éclairés ?

## *Lecture*

# La morale, ça se discute<sup>1</sup>

André Senik

Quand notre ami Michel Tozzi m'a suggéré de rendre compte pour *Côté philo* de son dernier ouvrage, *La morale, ça se discute*, sa proposition m'a plongé dans une discussion avec moi-même.

Mais voici d'abord comment ce livre se présente :

*« Comment former chez les enfants, un jugement moral qui peut éclairer leur conduite dans un monde complexe, et rendre la vie possible, voire harmonieuse, avec les autres, avec soi-même, avec la nature ? La morale, cela se construit. Tel est le défi.*

*Cet ouvrage pour les enfants de 8 à 12 ans ne se veut pas moralisateur mais les sensibilise à des principes de morale, et aux règles nécessaires à la vie en commun. En les présentant comme un cadre nécessaire pour grandir en sécurité et en liberté.*

*Michel Tozzi imagine un groupe de jeunes : des dialogues simples, des situations concrètes, des histoires, des exemples, des cas à analyser permettent aux lecteurs de vivre des expériences de pensée et, par les questions posées, de stimuler leur réflexion.*

*Des discussions philosophiques à pratiquer en famille ou à l'école.*

*Un ouvrage de référence qui rassemble les notions essentielles de la morale. »*

D'un côté, j'éprouvais deux réticences de principe. De l'autre côté, j'adhère sur plusieurs points avec la démarche de Tozzi, dont cet ouvrage est une illustration expérimentale.

Je commence par le rappel de mes réticences.

- En tant que prof de philo, je ne peux qu'être frustré à l'idée que les non philosophes pourraient, par le dialogue, en confrontant rationnellement leurs idées entre pairs, se passer de la transmission extérieure et verticale de la culture philosophique. Cette réticence vaut pour tous les non philosophes, qu'ils soient des enfants, des adolescents ou même des adultes cultivés. Pour le dire vite, ni le So-

---

<sup>1</sup> Michel Tozzi, *La morale, ça se discute*, préface de Philippe Meirieu, Albin Michel Jeunesse, 15€90.

crate du *Menon*, ni le précepteur d'*Émile* ne pratiquent réellement la non ingérence. Ils guident d'autant mieux l'enfant qu'ils lui donnent l'illusion de penser par lui seul.

- En tant qu'adulte, je suis réticent à l'idée de révoquer en doute les convictions morales dans lesquelles nous voulons former les enfants. Ces convictions sont nos choix, nos modèles, et nous ne devons pas les soumettre prématurément à un examen critique, qui s'impose au contraire en classe de philo. Pour le dire vite, je constate avec à Descartes, mais sans le regretter, « que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs. » Il y a un âge pendant lequel il faut être élevé dans le respect de la dignité de tout être humain, quel qu'il soit, et un âge pour examiner rationnellement le mal qu'en pense Calliclès.

- À titre personnel, je ne crois pas que le dialogue rationnel suffise pour conduire les interlocuteurs à une conclusion consensuelle et juste.

« Bon, me suis-je répondu, voyons un peu si la lecture du livre de Michel Tozzi lève ces réticences préalables.

D'autant que j'adhère en même temps à plusieurs de ses prémisses, que j'ai retrouvées dans son livre.

- Le livre de Tozzi repose sur le postulat premier de son approche, à savoir que dans une société où la liberté de conscience de chacun et des autres est un principe qui s'impose à tous, nul ne doit s'en tenir à sa seule conviction morale, aussi évidente et aussi sacrée qu'elle lui paraisse, sans accepter d'entendre d'autres convictions. L'affirmation que « la morale, ça se discute » est à la fois une thèse philosophique et la condition même de la philosophie telle que nous la voulons, ici et maintenant.

- Le livre de Tozzi a le mérite de prouver par l'exemple que toute position morale est effectivement susceptible d'être discutée rationnellement, et qu'au regard de la raison, il n'existe ni tabou ni blasphème. Faire acquérir cette disposition d'esprit est à mes yeux la première mission de la philosophie dans l'école.

Je pense comme lui que le but de la philosophie n'est pas de prendre systématiquement le contre-pied des opinions des élèves, opinions qui ne seraient défendables d'aucune façon, et dont il faudrait les émanciper en les purgeant. La confrontation des opinions est un point de départ obligé, car c'est bien cette confrontation qui se déroule silencieusement dans la tête des élèves quand on leur expose les idées des philosophes.

De ce point de vue, les discussions entre pairs, sans ingérence extérieure et verticale, mettent le jeune lecteur du livre de Tozzi dans une situation mentale idéale : il se sentira concerné par les questions auxquelles on se heurte à son âge, formulées dans ses mots, et il pourra même très souvent s'identifier aux deux points de vue mis en discus-



sion. Je vois là le point le plus fort de la démarche de Michel Tozzi, et le point le plus violemment combattu par les anti-pédagos : faire comprendre les idées philosophiques en les faisant formuler par les élèves eux-mêmes et dans leur langue naturelle à propos de problèmes qui les concernent. C'est à cette condition qu'ils se les approprient et qu'ils peuvent en faire un usage personnel.

La lecture du livre a confirmé et conforté mes motifs d'adhésion.

A-t-elle levé mes réticences ? Globalement, la réponse est oui.

Certes, dans les discussions prétendument non orientées, qui débouchent sur des questions ouvertes, on aperçoit sans peine les idées de l'auteur.

Mais pour l'essentiel, le livre tient ses promesses en raison même de ses limites. Car les discussions auxquelles le jeune lecteur est invité à prendre part sont des embryons, des départs qui devraient aiguïser son envie d'aller plus loin, en découvrant, dans l'enseignement de la philosophie qui l'attend en terminale, ce que les meilleurs esprits de l'histoire de la pensée ont pensé sur ces discussions qui restent ouvertes et incontournables.

*La morale, ça se discute* : un livre à mettre entre toutes les mains sans précaution.

André Senik

*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...

