

Débat

LA LECTURE DES TEXTES PHILOSOPHIQUES EN CLASSE TERMINALE

CONTRIBUTION A UN DEBAT

Gérard MALKASSIAN

Rien n'est plus difficile que d'expliciter la place et la fonction de la lecture des auteurs dans un cours élémentaire de philosophie comme prétend l'être celui de terminale.

Cette difficulté est due à des obstacles didactiques mais aussi aux contraintes imposées par le baccalauréat.

Dans l'épreuve écrite, dite troisième sujet, on propose au candidat un exercice de lecture : *Expliquer le texte suivant*. [suit un texte d'une vingtaine de lignes] *La connaissance de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.*

Les ambiguïtés de cette formulation, pourtant amendée il y a quelques années, sont connues : comment dégager le sens et le problème d'un texte quand on n'a aucune connaissance de l'auteur, surtout à partir d'un extrait de quelques lignes ? Une telle consigne repose sur quelques fausses évidences : d'abord, n'importe quel énoncé de philosophie parlerait de lui-même, indépendamment du contexte et de la pensée de l'auteur. Ensuite, il suffirait de déployer une faculté innée de compréhension pour l'expliquer. Nulle part ne sont clairement stipulées les qualités et conditions nécessaires pour posséder cette compétence. On se fie à une sorte de bon sens cartésien. L'attitude est d'autant plus hypocrite que le correcteur, lui, évalue les copies en se référant inévitablement à ce qu'il sait de l'auteur et de l'ouvrage, ce qui n'a rien de la mise en œuvre d'une raison naturelle.

La notion de problème est également imprécise : qu'est-ce que « rendre compte d'un problème » ? En général, un texte donné au bac ne « pose » pas un problème, il propose une solution originale à un problème. S'agit-il alors d'indiquer celui que traite l'auteur ? Le découpage ne permet souvent pas de le faire. Ou bien faudrait-il soulever un problème présent dans le texte à l'insu de l'auteur ? On se retrouverait alors face à une compétence hautement complexe dont on peut se demander s'il est raisonnable de l'exiger de candidats n'ayant que quelque mois de philosophie derrière eux, d'autant qu'aucun document officiel ne mentionne les caractéristiques de cette capacité et les manières de la faire acquérir par les élèves.

L'épreuve orale de contrôle (dite de rattrapage) ouverte aux candidats ayant obtenu une moyenne générale comprise entre 8 et 10, porte sur une ou deux oeuvres philosophiques classiques choisies par le professeur, sans aucune autre contrainte qu'une liste d'auteurs composée d'une cinquantaine de noms, allant de Platon à Foucault. Le niveau des élèves amenés à présenter cette épreuve, les conditions de préparation, le degré inégal de maîtrise des textes par les enseignants eux-mêmes, qui ne peuvent avoir parfaitement en tête le même jour un éventail possible de centaines d'oeuvres, ne permettent pas d'établir qu'une formation efficace à la lecture d'oeuvres philosophiques a pu être dispensée au cours de l'année.

Les obstacles constatés dans la conception et le déroulement de l'examen se répercutent sur la place des oeuvres dans l'enseignement. Beaucoup de collègues reconnaissent qu'ils ont de grandes difficultés à atteindre leurs objectifs pédagogiques à travers la lecture des textes. Les élèves ont beaucoup de mal à les comprendre, à proportion de la longueur de l'oeuvre, par manque de lexique, d'outillage conceptuel, des connaissances nécessaires, en histoire des sciences, de la politique, des arts, par absence du temps indispensable pour l'approfondissement, qui ne se mesure pas seulement en heures mais aussi en mois : un an c'est court, même à raison de huit heures par semaine, comme en L, où l'horaire pléthorique encourage autant le délayage que le gavage.

Surtout, il règne un double discours plus ou moins implicite sur l'attitude que l'enseignant doit adopter vis à vis des textes. D'un côté, la philosophie est un ensemble restreint d'auteurs classiques. Pour se former, il faut et il suffit de lire et de relire en profondeur Platon, Descartes, Kant. Beaucoup ont d'ailleurs eu les concours en s'en contentant. D'un autre, le professeur étant l'« auteur de son cours », c'est ce dernier qui constitue l'oeuvre par excellence, et qui se présente moins comme un parcours didactique d'apprentissage que comme une création originale censée éveiller par inspiration la réflexion philosophique chez les élèves, de la même façon que le professeur s'est formé en lisant les classiques. On oublie qu'à l'université les futurs enseignants suivent beaucoup de cours d'histoire de la philosophie et que leur connaissance de certains auteurs et leur maîtrise de la démarche philosophique ne sortent pas de rien.

Ainsi, en classe, l'oeuvre oscille souvent entre le statut d'interlocuteur privilégié, voire exclusif, du professeur, et celui de rival menaçant de réduire l'« acte philosophique » à un contenu de doctrine. Que devient la relation entre l'oeuvre et les élèves ? Le point aveugle de la démarche.

J'en viens parfois à me demander si, du point de vue pédagogique, il ne faut pas faire l'impasse sur la lecture systématique des classiques, du moins au lycée, sans exclure bien entendu, le travail sur des extraits particulièrement significatifs de leurs ouvrages dès lors qu'ils correspondront à la démarche didactique mise en place par l'enseignant.

La question centrale est celle de ce qui est formateur en philosophie au niveau de l'enseignement secondaire : est-ce que la lecture de n'importe quelle oeuvre du corpus classique philosophique est la fin en soi de cet enseignement ? Si la connaissance et la maîtrise de problèmes sont l'essentiel, celles des doctrines,

des procédés de conceptualisation, de raisonnement, d'argumentation deviennent des axes majeurs de la formation commune. En ce cas, le travail sur les œuvres perd de sa centralité et ne doit pas être l'unique moyen d'apprendre à faire de la philo, même s'il reste utile. Évitions les deux extrêmes du prof qui fait tout son cours sur une œuvre dans l'année et celui qui n'en introduit aucune durant la sienne.

Le rapport aux œuvres dépend de la nature du lien entre la philosophie entendue comme pensée rationnelle, confrontation entre diverses positions, dotées d'objectivité, par rapport à des problèmes, et leurs traitements discursifs effectués par les auteurs, matérialisés dans des livres. Le lien est-il seulement historique, inessentiel, l'auteur incarnant une position conceptuelle indépendante, objective, éternelle? Ou bien est-il essentiel? Selon cette approche, il n'y aurait pas d'objets philosophiques hors d'une littérature spécialisée et d'une écriture proprement philosophique.

Recourir à la littérature philosophique est-il alors simplement une question de stratégie d'apprentissage ou bien une question de principe? On voit ça et là des enseignants qui optent pour l'approche instrumentale et qui, se méfiant de la lecture des textes *hard*, recherchent d'autres moyens pédagogiques pour introduire, par exemple, à l'idéalisme : *Matrix* plutôt que Platon ou Berkeley.

Les mêmes ainsi que d'autres collègues utilisent des textes mais avec parcimonie, dans une perspective didactique définie, préparée par un travail avec la classe (cours, discussion orientée, exercices, etc.) : quelques lignes de tel auteur pour saisir tel problème ou telle argumentation ; un extrait plus long pour voir comment l'auteur développe le problème - Aristote sur le caractère naturel de l'esclavage dans le livre I de la *Politique*-, et recherche des éléments de solution, comment il construit une expérience de pensée-Descartes et le malin génie-, ou une image-la religion comme opium du peuple chez Marx- dont la lecture peut servir à comprendre plus facilement une théorie peu accessible à un niveau plus abstrait.

Quant à la question du choix des œuvres d'oral, elle reste ouverte : quelles œuvres peuvent être données, que doit-on en attendre de la part des candidats? La réflexion manque cruellement, tant au niveau de l'évaluation de cette épreuve qu'à propos des compétences nécessaires et des manières de les développer chez les élèves, hormis les travaux déjà anciens de Frédéric Cossutta. Notons néanmoins que, malgré le large spectre de l'histoire de la philosophie à leur disposition, la majorité des enseignants opte, par réalisme, par habitude ou par facilité, pour le même petit nombre d'auteurs ou d'œuvres : la *lettre à Ménécée* d'Épicure, les *Méditations I-III* de Descartes, *Du contrat social* de Rousseau, le *Manifeste du Parti communiste* de Marx ou un écrit de Freud. Preuve que la prétendue liberté absolue censée consacrer l'originalité entraîne souvent son contraire : la répétition, le conformisme intellectuel. Ce qui ne signifie pas qu'il faille éliminer de notre enseignement de terminale tous ces classiques de l'oral !

Il est simplement temps de *désacraliser* le texte philosophique, d'en faire un outil ou un support pédagogique, si l'on veut l'exploiter efficacement au profit

de l'apprentissage des élèves. Le cours type prêt pour le jour d'une inspection qui consiste à commenter ligne à ligne un extrait, commentaire dont l'excellence, avec l'apparence de spontanéité et de nature dont elle est porteuse, impressionne les élèves mais les convainc qu'ils ne seront jamais capables d'en faire autant et qu'il vaut mieux se fier à la parole charismatique ou hermétique du professeur.

Le souci de rendre accessible l'œuvre implique son éclairage par le contexte intellectuel, historique car il jette une lumière indispensable sur la portée, la motivation de la position, des arguments de l'auteur. Comment expliquer le *Traité du Beau* de Diderot sans opposer d'abord la théorie platonicienne du beau idéal et celle du beau empirique, afin d'introduire à l'originalité de la position de Diderot qui délimite un noyau de beauté objective constitué à partir de l'expérience ? Comment taire la révolution des machines du XVIIIème siècle quand elle inspire une bonne partie de la réflexion de Diderot sur la beauté et sur l'art ?

La lecture interne atteint vite ses limites : elle part d'un présupposé lui-même philosophique, celui, d'origine hégélienne, qu'une théorie philosophique ne se réfère qu'à elle-même et non à des faits positifs extérieurs ; en outre sa pratique scolaire est extrêmement difficile d'accès car elle suppose la connaissance préalable de tout le système de l'auteur, et elle est très contestable : elle ignore que Hegel lui-même ne cesse d'user de stratégies d'écriture se rapportant à d'autres théories.

Cela implique aussi d'exercer les élèves à lire de façon *critique* et non religieuse ces textes, en étant capables de pointer les faiblesses du propos de façon argumentée et justifiée. La philosophie contribue certes à former le sens des problèmes, la maîtrise des concepts et de l'argumentation mais aussi le sens critique vis à vis de toute prétention à la vérité absolue, particulièrement quant à ses propres positions. Cela s'applique tant à soi-même qu'aux auteurs étudiés dont aucun ne peut constituer une référence indiscutable.

On rejoint ici l'enjeu de la démocratisation. Celle-ci part d'un défi lancé par la massification, l'accès d'un nombre considérable de jeunes, de tous milieux sociaux et culturels, aux dernières années du lycée. Pour être une vraie démocratisation, ce processus doit garantir l'égalité dans l'apprentissage et la réussite scolaire, malgré les inégalités qui distinguent toujours plus les élèves. Or, les œuvres philosophiques appartiennent au patrimoine culturel des élites, elles circulent entre elles, mais qu'arrive-t-il quand on y confronte des élèves de lycées technologiques moins familiarisés avec la littérature classique, et qui ne peuvent ni interroger leurs proches, ni téléphoner à un prof de philo ami de la famille pour obtenir quelques réponses à leurs questions ?

Des solutions raisonnables sont envisageables : on pourrait associer des œuvres d'importance à l'étude de problèmes précis -qu'est-ce qu'une personne, le vrai dépend-il de l'histoire, le monde extérieur existe-t-il ?- en délimitant des concepts adéquats et des options doctrinales stables dans le temps (scepticisme, historicisme, contractualisme) : le *Contrat social* pour le contractualisme, autour du problème de la légitimité de l'État ; ou bien les *Problèmes de*

Philosophie de Russell pour les questions d'épistémologie, autour des concepts de vérité et de connaissance. La liste d'ouvrages pourrait être modulée d'une année sur l'autre. Il faudrait définir également les diverses compétences exigibles pour la maîtrise de l'œuvre et décrire précisément ces compétences (dégager le problème, la logique argumentative, etc.) Ainsi la lecture de l'œuvre serait intégrée à un parcours problématique et conceptuel qui encouragerait peut-être son appropriation par le maximum d'élèves.

Car c'est de cela qu'il s'agit dans le secondaire : il ne s'agit pas de faire de tous les élèves des philosophes créatifs, ni même des spécialistes, limités, d'histoire de la philosophie, mais de leur donner une culture philosophique utile à leur réflexion et à leur esprit critique. Dans cette perspective la lecture des œuvres ne peut plus être sacralisée, dans un dialogue initiatique de l'enseignant avec l'« expérience de pensée » qu'elle induirait : les logiques académique, esthétique ou initiatique doivent laisser la place à celle de la formation.

Gérard Malkassian