

Numéro 2 – juin 2003

Humeurs

[En enfilant nos charentaises](#)

par Lucien

[Plus de matière pour votre cours ? Suivez le PAF !](#)

par Serge Cospérec

Pratique

[Pour une pédagogie de l'obstacle pédagogique](#)

par Jean-Jacques Rosat

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

[La philosophie et l'enseignement du fait religieux dans l'école publique. À propos du rapport Debray](#)

par Loïc de Kérimel

[La religion dans les programmes d'enseignement de la philosophie](#)

par Bruno Poucet

[20 ans de sujets de bac sur la religion](#)

[Comment désorienter \(les élèves\) dans la pensée ?](#) Remarques sur la quarantaine de sujets de dissertation donnés au bac, toutes séries confondues, depuis vingt ans

par Renaud Dogat

[La religion dans les manuels de philosophie](#)

par Bruno Poucet

[Un exemple d'approche et d'appropriation philosophiques d'un texte religieux : l'étude de la Genèse 1 à 4.](#)

par André Sénik

Étranger : L'Espagne

[L'enseignement de la philosophie en Espagne](#)

par Luis Maria Cifuentes

Lectures

[La philosophie au Point-Pressé](#)

par Gérard Chomienne

Débat : La dissertation, suite

[So what ? Bon et alors ? Une réaction à l'article de Jean-Jacques Rosat, « Penser et dissenter », *Côté Philo* n°1.](#)

par Jean-Jacques Guinchard

Humeurs

En enfilant nos charentaises

par Lucien

Il était une fois un jeune Cogito (ce sont de petits animaux qui naissent en France dans les classes de terminale au mois de septembre) qui se demandait avec inquiétude s'il pouvait se connaître et même s'il existait. Ayant repris confiance en lui grâce à la bonne fée Philosophie sa marraine, il rencontra alors un Autrui (c'est un petit animal également, si voisin du Cogito qu'on a du mal à les différencier, mais il ne naît qu'en novembre) et il retomba à son propos dans les mêmes perplexités : existe-t-il ? et puis-je le comprendre ? La bonne fée intervint à nouveau et mit un terme à ses angoisses. Une fois bien rassuré, notre Cogito entreprit alors des préparatifs pour une grande expédition. Il s'équipa notamment de culture et de langage (comment il avait pu jusque là s'interroger sans langage, l'histoire n'en dit pas un mot). Puis, il s'engagea dans un dangereux périple à travers le vaste monde, celui des choses d'abord, puis celui des humains. Grâce aux talismans que lui avait donné Philosophie, il fut capable d'écarter les mauvais sorts que lui jetait la méchante fée Technique. Enfin, par un beau matin du mois de mai, il découvrit que le bonheur est d'accomplir son devoir, et qu'il était enfin libre et philosophe.

Tel est le genre de conte que nous invite à raconter à nos élèves le programme Fichant qui sera selon toute vraisemblance applicable dès la rentrée prochaine. Si j'étais mauvaise langue, je dirais qu'il est philosophiquement orienté (il marque un penchant très net pour les philosophies de la conscience et du sujet) et qu'il est même idéologiquement suspect (d'individualisme et d'humanisme bien pensant). Je m'étonne d'ailleurs, par contraste avec le tollé qu'a suscité le programme Renaut, du grand silence qui s'est fait à ce sujet. Je croyais naïvement que, parmi les professeurs de philosophie français, il y avait des heideggeriens, des aristotéliens, des marxistes, des wittgensteiniens, des nietzschéens, des poppériens, des foucauldien, des deleuziens, des canguilhemien, des derridiens, etc., et même, *horribile dictu* quelques positivistes. Mais je n'ai entendu personne. Nous sentirions-nous tous à l'aise dans ce programme comme dans de vieilles pantoufles ? Sommes-nous "formatés" (comme on dit) par 150 ans de bon spiritualisme à un point tel que, quelles que soient nos "sensibilités philosophiques", les catégories des philosophies du sujet et de la conscience soient pour nous le cadre naturel de tout enseignement philosophique ?

On va me dire que je suis une fois de plus de mauvaise foi et que, justement, chaque professeur est libre d'organiser son parcours annuel comme il

l'entend, et plus encore de décider souverainement des problèmes qu'il veut (et ne veut pas) traiter. Voire. Je parie mon vieux Vergez et Huisman que tous les manuels suivront scrupuleusement l'ordre établi, et que les inspecteurs vont pouvoir continuer d'ironiser entre eux et se dire, par exemple, à la Toussaint : « Tiens, c'est la saison d'autrui ; on en prend pour trois semaines de visage et de Lévinas. »

Le moins qu'on puisse dire de ce « nouveau » programme, c'est que cette morne liste de concepts empilés ne donne guère envie de renouveler son cours et que, présentées comme elles le sont, les nouvelles notions (*l'interprétation, la matière, l'esprit*) annoncent de lourds pensums.

Il paraît d'ailleurs qu'un éditeur (comment a-t-il fait ?) tient déjà un manuel prêt pour la rentrée. Ouf ! Je suis sauvé. J'ai retrouvé mes charentaises. En enfilant nos charentaises

© Côté Philo

Plus de matière pour votre cours ? Suivez le PAF !

par Serge Cospérec

Devant mettre en œuvre, dès la rentrée prochaine, les nouveaux programmes de philosophie des experts de M. Fichant, je me suis demandé quel problème traiter avec mes élèves au titre de "la matière et l'esprit", partie du programme entièrement nouvelle.

En lisant le Plan Académique de Formation 2003-2004 de l'académie de Créteil, j'ai eu la bonne surprise de constater qu'il prévoyait déjà des séances de formation sur les notions « qui constituent, ou constitueront » (sic) « des éléments nouveaux du programme de philosophie des séries générales », et cela, avant même qu'il fût soumis aux instances consultatives (CNP et CSE), adopté par elles, puis promulgué par le Ministre. L'espoir d'y trouver des ressources fut vite tempéré par l'étrange conception de la formation proposée. Celle-ci comprend deux modules.

Le premier est intitulé : « *L'idée de matière dans l'Antiquité : Aristote et les atomistes* ».

Le descriptif précise : « On se penchera sur le statut très particulier qu'Aristote confère au terme grec de *hulé*, dont il fait un "relatif". La construction physique du concept de matière est liée au projet aristotélien de lever les obstacles qui s'opposent au rapprochement *technê/phusis*. Dans *Physique II*, la récusation du "matérialisme substantiel" des présocratiques s'inscrit ainsi directement dans le dispositif conceptuel par lequel Aristote établit la possibilité même de la science de la nature. »

Quant à la problématique envisagée : « On se demandera dans quelle mesure le concept physique de matière ainsi construit est superposable au concept métaphysique élaboré dans un tout autre contexte. Quelques lieux de la polémique épicurienne contre la physique d'Aristote seront ensuite examinés, autour des concepts d'élément, de mouvement, de finalité. Le rapport art/nature et le paradigme artificialiste apparaîtront comme une clé majeure de ce débat philosophique sur la matière. »

Si le contenu du module a provoqué en moi d'agréables réminiscences de mes années estudiantines (lorsque rien ne me paraissait plus urgent que de comprendre le statut de la *prôtè hulé* chez Aristote et son rapport possible à la *Chôra* chez Platon), en revanche, j'ai déchanté lorsque je l'ai rapporté à ce qui était censé être son objectif : former les professeurs de philosophie qui ont à élaborer un cours de terminale sur une partie nouvelle du programme ! Première étrangeté : il est curieux de prendre "la matière" comme intitulé puisque, selon la directive pédagogique officielle, tout professeur doit savoir que l'unité de base du cours de philo n'est pas la *notion* mais le *problème* et

qu'il ne faut surtout pas traiter les notions comme des *têtes de chapitres* (c'est la formule réglementaire). C'est bien le contraire qu'on fait ici.

Deuxième étrangeté : l'approche proposée est clairement d'histoire de la philosophie (ce que renforce et conforte le deuxième module). On sollicite un universitaire brillant dont les recherches pointues apporteront un éclairage intéressant sur tel ou tel détail de la doctrine de X ou Y. Pourtant, nos Inspecteurs de la pédagogie réglementaire nous rappellent à loisir et dans le même temps qu'il ne faut surtout pas faire en terminale de l'histoire de la philosophie. Or, si l'histoire de la philosophie peut bien avoir *une* place dans la formation des professeurs, il est pour le moins étrange de lui donner *toute* la place ! Aux professeurs de se débrouiller pour recycler cette matière première en un « enseignement authentiquement philosophique de la philosophie ». Étrange formation que celle qui ne porte pas sur ce que les professeurs auront à faire effectivement avec les élèves.

Notion "tête de chapitre" et histoire de la philosophie, on propose donc aux professeurs une formation sur les nouveaux programmes qui est exemplaire... de ce qu'ils *doivent* éviter en terminale.

Mais il y a plus surprenant encore. Ce n'est pas "la matière" qui est au programme mais la "matière et l'esprit" ! Je relis fébrilement le programme : il affirme que « la liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté » et que le professeur doit tenir compte de « sa présentation » qui, a-t-on mille fois répété, n'est pas qu'un artifice mais la manière de *déterminer* raisonnablement le champ d'étude. Reste que je commence à m'inquiéter des sujets du baccalauréat (réflexe qu'on excusera de la part d'un professeur exerçant en terminale). Ce n'est pas en effet la même chose de préparer ses élèves à traiter des sujets qui concernent des problèmes impliqués par *la relation* entre "la matière et l'esprit", et des sujets sur des problèmes relatifs d'une part à "la matière" et d'autres encore relatifs à "l'esprit" (dont la liste est considérablement plus longue et la variété ouverte).

Dépité, je me tourne alors vers le second module proposé. Il porte là encore sur "la matière" : "la matière dans les philosophies modernes : espace, forme et forces." Le descriptif est le suivant : « on étudiera les principaux débats concernant la matière dans la pensée mécaniste des XVII^e et XVIII^e siècles : atomisme contre corpuscularisme, espace mathématique et espace physique, statut de la forme, modalité des lois de la nature. Les textes abordés seront principalement Descartes Principes de la philosophie, Leibniz (textes sur la dynamique), Kant (Premiers principes métaphysiques des sciences de la nature), dans une perspective articulant ontologie, gnoséologie et physique. » Là encore c'est avec émotion que je me souviens des leçons de Jacques Rivelaygue sur ce texte de Kant, et de mes lectures (j'avais justement fait un mémoire sur Leibniz sous la direction de G. Rodis-

Lewis) : les *études leibniziennes* de Belaval ou son *Leibniz critique de Descartes*, le précieux *Leibniz et la dynamique* de Pierre Costabel publiant les textes leibniziens de 1692 qu'il avait découverts un peu par hasard dans les Archives de l'Académie alors qu'il recherchait des documents sur la physique du choc chez Mariotte.

Mais encore une fois : quel rapport avec ce que je pourrais faire aujourd'hui avec des élèves de 17 ou 18 ans et, sur tout autre chose, "la matière et l'esprit" ?

Ou alors je n'ai rien compris : un *bon* professeur saurait tirer parti de « la récusation aristotélicienne du matérialisme substantiel des présocratiques » ou de la distinction entre la conservation de la quantité de *mouvement* et celle de la quantité de *progression* qui oppose Leibniz aux cartésiens. Le tout petit problème pratique, c'est qu'une telle conception de la formation - et de l'enseignement qui s'y accorde - ne fournit pas les élèves qui lui correspondent. On peut fortement craindre qu'elle n'ait pas été conçue en réponse à la question "quel enseignement de la philosophie faudrait-il pour l'école réelle et les élèves réels qui s'y trouvent ?" mais plutôt, à celle-ci : "quelle école et quels élèves faudrait-il pour un tel enseignement de la philosophie ?"

Ce qui m'intrigue, c'est qu'on aurait pu (dû ?) proposer aux professeurs une formation portant sur une problématique comme "l'âme et corps" ou "le cerveau et la pensée" (comment concevoir leur rapport ?). On pouvait utilement repérer dans les textes philosophiques classiques les argumentations fondatrices du naturalisme et du dualisme par exemple. On aurait pu aussi proposer une formation sur la manière dont la tradition analytique contemporaine (Davidson, Fodor, Dennett, etc.) aborde le *Mind body problem* pour des professeurs en ignorant tout ou presque (ce qui est largement mon cas, je l'avoue et peut-être celui de nombre de mes collègues) et qui souhaiteraient justement découvrir un certain nombre de travaux contemporains. Car enfin, si on prend une question comme "tous les phénomènes mentaux peuvent-ils recevoir une explication physique ?" j'ai beau connaître mes classiques et me sentir capable d'examiner avec mes élèves si l'âme est ou n'est pas comme un pilote en son navire, je me dis que, pour moi et mes élèves, il n'aurait pas été inutile de me familiariser avec l'état du problème dans la philosophie contemporaine et j'ajouterais, aussi en sciences ! Serait-il scandaleux qu'un spécialiste des neurosciences, vienne nous exposer l'état de la recherche ou quelques connaissances élémentaires et récentes sur le sujet ?

Mais cette année, c'est "la matière". Faudra-t-il attendre l'an prochain pour "l'esprit" et l'année suivante pour leur rapport ? C'est peut-être une lecture exagérément optimiste : si le programme de formation, élaboré rappelons-le sous la responsabilité de l'Inspection de Philosophie, ne comporte aucune

erreur (ce que je crois) alors c'est un "signal fort" envoyé aux professeurs.
Soyez assurés que rien n'a changé et que rien ne changera.

Pratiques

Pour une pédagogie de l'obstacle pédagogique

par Jean-Jacques Rosat

En philosophie, les inspecteurs et les formateurs en IUFM appellent nos cours des leçons. Je n'ai longtemps vu dans cette habitude que la survivance un peu nostalgique d'un vocabulaire désuet. Je suis convaincu aujourd'hui qu'elle est à la fois le symptôme et le véhicule d'une croyance qui est très largement répandue dans notre profession et que je tiens pour un obstacle majeur à toute réflexion pédagogique parmi nous : il n'y a pas de différence de nature entre le travail que nous faisons quotidiennement avec nos élèves et la prestation d'un candidat à l'oral d'un concours ; que l'on soit devant une classe ou devant un jury, il s'agit toujours de faire de la philosophie, c'est-à-dire de poser un problème philosophique, de le traiter en fournissant ses raisons à chaque étape de la réflexion, et de proposer une réponse qu'on puisse assumer et justifier ; si différentes que puissent être les circonstances, l'acte philosophique est au fond le même.

J'emprunte le paragraphe suivant au rapport du jury de CAPES de 1998. Il me paraît particulièrement typique de cette conception, mais on pourrait multiplier les citations de ce genre.

" Quel peut être le rapport entre une leçon faite en classe par un professeur - séquence d'enseignement répondant à la double exigence de posséder une unité propre et de s'articuler avec d'autres leçons, pour composer un cours annuel complet - et l'épreuve du CAPES intitulée "leçon" ? Toutes proportions gardées (que l'on se rassure, les examinateurs n'oublient pas la situation : ils ne sont pas des élèves, le candidat n'est pas un professeur, la salle d'audition n'est pas une salle de classe), la leçon du concours n'est pas, *intrinsèquement*, un acte d'une autre nature que celui auquel un professeur de philosophie se livre lorsqu'il "fait une leçon" sur un sujet donné ; c'est-à-dire, lorsqu'il prend en charge, seul, par la parole, le traitement complet d'un "objet" philosophique (un thème, un concept, une interrogation), dans un temps limité, quelles que soient les circonstances de cette intervention (heure de cours prévue, corrigé d'un exercice, réponse à des questions posées par des élèves...). Il est vrai qu'un professeur, s'il doit songer à la place et à la fonction d'une leçon dans l'ensemble de son cours, sait aussi qu'il pourra éventuellement la reprendre, ou même la refaire. Telle est " au fond " la seule différence (double) entre l'acte pédagogique réel, en situation concrète, et l'épreuve homonyme du concours. Mais telle est aussi la

spécificité de cette dernière : elle doit se suffire à elle-même. " (Jury du CAPES 98, Rapport sur la leçon, établi par M. Robert Sasso, p. 27.)

Que dit littéralement ce texte ? Qu'à une différence près (une leçon en classe est prise dans une continuité alors que dans une leçon de concours tout se joue sur une seule fois), *la leçon sans élève* est de même nature que le cours qui n'est autre chose qu'une *leçon avec élèves*. Bien sûr, rappelle-t-on avec le sourire et entre parenthèses, le jury n'est pas composé d'élèves ; mais cette différence est présentée comme inessentielle, anecdotique : une leçon est, " dans son essence ", toujours une leçon, quel que soit le public. Que les élèves soient présents ou absents, ce serait donc la même chose, et il n'y aurait pas de différence véritable entre m'adresser à ceux qui ont pour fonction de juger ma formation, et m'adresser à ceux que j'ai pour mission de former.

Comment des professeurs peuvent-ils accepter une idée pareille ? C'est la négation même de l'acte d'enseigner ! On peut essayer de défendre ce genre de déclaration de deux manières : par un argument pragmatique ou par un argument que j'appellerai « philosophe ». Mais je crains bien que l'argument pragmatique ne présuppose le philosophe qui lui-même conduit à la négation même de l'idée d'enseignement, fût-il philosophique.

L'argument pragmatique

L'argument que j'appelle pragmatique consiste à répondre : vous avez mal compris et vous lisez l'équation « leçon = cours » dans le mauvais sens ; vous lisez : « tout cours est une leçon » ; il fallait lire : « toute leçon est un cours » ; en effet, il ne s'agit pas de dire qu'un cours doit ressembler à une leçon de concours, mais bien plutôt que, devant le jury, un candidat n'a pas à faire autre chose que ce qu'il fera plus tard devant ses élèves (ou que ce qu'il fait déjà, s'il est enseignant) ; on voit chaque année de très bons professeurs échouer à l'oral de l'agrégation interne parce qu'ils s'imaginent devoir faire ce jour-là des choses extraordinaires ; il s'agit de leur rappeler qu'on ne leur demande rien d'autre que de prendre en charge un problème philosophique comme ils le font quotidiennement devant leurs élèves.

Je ne veux pas ouvrir ici une discussion sur la question de savoir si les normes effectives de la leçon et de son évaluation relèvent exclusivement, comme on le prétend, d'exigences philosophiques. J'admets d'ailleurs volontiers que la situation de concours fasse souvent perdre aux candidats le plus élémentaire bon sens au point qu'il est nécessaire de leur rappeler quelques exigences de base. Toutefois, j'ai tendance à penser que les choses sont un peu plus compliquées et que ce sont en dernier ressort les impératifs propres du concours (se qualifier auprès de ses futurs pairs et se faire reconnaître par eux) qui déterminent en réalité l'épreuve : on *feint* de traiter une question philosophique et on vise en réalité, à cette occasion, à mettre en valeur ses

connaissances, sa culture, ses qualités intellectuelles, et ses capacités philosophiques. Ce peut être parfaitement légitime dans un *concours*, et je n'entends pas discuter ici de la pertinence de cet exercice qu'est la leçon pour sélectionner de futurs professeurs. Je veux souligner simplement une caractéristique de la leçon de concours : cet exercice est d'abord une *démonstration*, au sens où, dans un salon de l'aviation par exemple, on organise des *démonstrations* de vol pour que les professionnels et le public puissent juger des qualités ou des faiblesses des avions en présence. La leçon de concours - comme une dissertation de concours, d'ailleurs - me paraît relever inévitablement d'une certaine forme de *jeu* et nous l'avons d'ailleurs, en tant que candidats, tous pratiquée ainsi : on dirait que vous auriez à traiter tel problème ; racontez nous voir un peu en 30 ou 40 minutes le genre de choses que vous êtes capable de dire à ce propos. Ce qui compte n'est évidemment pas tant ce que vous allez dire que les capacités dont vous allez faire montre à cette occasion. Bien entendu, pour bien jouer ce jeu, la meilleure solution est sans doute de s'y prêter, *de se prendre au jeu*, c'est-à-dire jusqu'à un certain point de traiter le problème, mais sans jamais oublier que ce n'est qu'un jeu.

Mais l'essentiel n'est pas là car, même si on admet qu'une leçon de concours est bien pour l'essentiel ce qu'on dit qu'elle est - le traitement d'un problème philosophique selon sa logique interne -, je continue de penser qu'une telle leçon ne ressemble pas pour autant à un cours, car un cours est autre chose et plus, si l'on veut, qu'une leçon : dans un cours de philosophie, il y a bien évidemment un "acte philosophique" (si l'on veut parler ainsi), mais il y a aussi un "acte d'enseignement".

Or, que l'on sache, le candidat au concours n'enseigne pas et n'est pas dans une situation d'enseignement. Certes, on peut imaginer qu'un bon candidat puisse apprendre parfois quelque chose aux membres du jury ou les fasse réfléchir à une idée à laquelle ils n'ont jamais pensé. Mais les membres du jury sont censés savoir suffisamment de philosophie, et savoir suffisamment faire de la philosophie, pour qu'on n'ait plus à la leur enseigner. Ils peuvent bien sûr continuer d'apprendre de la philosophie en lisant des livres, en allant écouter leurs collègues, et éventuellement en entendant leurs propres élèves ou même des candidats. Et ils peuvent continuer d'apprendre à philosopher en préparant leurs cours ou en écrivant des articles ou des livres. Mais ils n'ont plus d'enseignement à suivre : ils sont formés. Un élève de terminale, au contraire, n'est pas formé. On le suppose capable de réfléchir et il peut avoir des idées personnelles, comme on dit. Mais il ne connaît pas ou très peu de philosophie et il ne sait pas non plus faire de la philosophie. Il est là pour apprendre et le professeur pour le lui enseigner.

L'argument philosophiste

On a honte d'avoir à rappeler de telles trivialités. Mais elles montrent qu'on ne peut dire qu'une leçon est un cours que si on passe sous silence que faire cours consiste aussi, et peut-être d'abord, à enseigner - ce qui revient à présupposer la validité du second argument, celui que j'ai appelé philosophiste : il n'y a rien de plus dans un cours que dans une leçon parce que « l'acte de philosopher » contient l'acte d'enseigner. C'est une autre version d'un dogme bien connu de notre profession : la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie.

Admettre une telle conception revient à croire, ou à faire croire, que la situation d'enseignement s'abolirait en quelque sorte devant l'acte philosophique. Il n'y a qu'une manière d'essayer de justifier une idée aussi aberrante : c'est de dire que l'enseignement philosophique n'est pas justement un enseignement comme les autres ; qu'il ne s'agit pas de transmettre un savoir à l'élève mais de le mettre en situation de penser et donc de le traiter non pas comme celui qui ne sait pas, mais comme un sujet pensant ; que quel que soit son lieu et son public, dans la salle de classe comme dans celle d'examen, c'est à ce seul sujet pensant que s'adresse la parole philosophique ; et qu'en définitive, il n'y a ni professeurs, ni élèves, ni candidats, ni jury : plus que des sujets pensants s'adressant à d'autres sujets pensants.

Un tel discours n'est pas seulement la dénégation de tout ce qui dans un cours relève de la situation institutionnelle et scolaire. C'est la négation de la situation d'enseignement elle-même qui met en présence un sujet pensant, certes, mais formé à la philosophie, et un sujet lui aussi pensant mais qui n'y est pas formé. Et en dehors de cette situation et de la mission pour le sujet formé de former le sujet non formé - ou plus exactement de l'aider à se former, de le guider dans sa formation - il n'y a plus d'enseignement de la philosophie.

Un cours a pour finalité de former les élèves

Tout ceci devrait nous conduire à reconnaître qu'un cours est nécessairement tout autre chose qu'une leçon, même idéalement définie, et cela pour une raison bien simple : il n'a pas le même but. La finalité d'un cours n'est pas le traitement d'un problème philosophique selon sa logique interne, mais la formation philosophique des élèves à travers le traitement du problème en question.

(Je dois ouvrir ici une courte parenthèse. Depuis que l'Acireph a publié son *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, certains, qui semblent croire que l'étymologie et les jeux de mots pensent tout seuls, ont poussé les hauts cris : « Comment osez-vous parler de "formation" ! Vous préconisez

donc le "formatage" ! » Allons bon ! Je pourrais jouer au cuistre moi aussi et rappeler que dans la langue allemande (qui est comme chacun sait la langue de la philosophie) « formation » se dit *Bildung* qui (comme chacun sait) signifie également : « éducation », « culture », « construction » et, en l'occurrence « construction de soi ». Puisque le présent article paraît dans une revue numérique, j'autorise bien volontiers les amis de l'étymologie et de la langue allemande à utiliser la fonction REMPLACER de leur traitement de texte (sur mon ordinateur, on l'obtient en tapant « contrôle + H) et à substituer automatiquement *Bildung* et *bilden* à toutes les occurrences de *formation* et *former* qui figurent dans le présent article. Ils s'éviteront toutes les connotations qui leurs paraissaient fâcheuses, en produiront d'autres qui leur seront agréables et pourront poursuivre leur lecture sans se laisser détourner des vraies questions.)

Je soutiens donc qu'un cours n'a pas pour visée première de résoudre des problèmes philosophiques, mais d'aider les élèves à surmonter les obstacles de tous ordres qui s'accumulent devant eux dès qu'ils commencent à faire de la philosophie, ou dès qu'ils abordent tel ou tel domaine de réflexion. Une bonne leçon qui tiendrait ces obstacles pour résolus d'avance risque de faire un très mauvais cours, auquel les élèves ne comprendront rien ou, pire, qui créera dans leur esprit des confusions conceptuelles qui n'y étaient pas. Inversement, un bon cours, qui s'attache à faire franchir à des débutants un obstacle élémentaire susceptible de bloquer toute leur réflexion ultérieure, ferait sans doute, le jour du concours, une leçon tout à fait inadéquate, voire ridicule, puisque les membres du jury sont censés avoir franchi ledit obstacle depuis fort longtemps.

Pédagogie de l'obstacle et pédagogie initiatique

Une fois le cours libéré du modèle de la leçon, la nécessité d'une réflexion proprement pédagogique s'impose : comment le cours doit-il être conduit s'il a pour but de permettre à l'élève de se former à la philosophie ? A l'évidence, on peut concevoir différentes sortes de démarches. Je voudrais ici en proposer une que j'appellerai la *pédagogie de l'obstacle pédagogique*.

Dans une page célèbre de *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard explique que si, dans un cours de physique, l'élève ne comprend pas le théorème ou la théorie qu'on veut lui enseigner, c'est parce qu'il arrive en classe avec une certaine représentation du monde et un ensemble d'idées préconçues. Quand il manifeste son incompréhension, il ne suffit donc pas de répéter l'explication : il faut, dit Bachelard, chercher à connaître la représentation première qui occupe l'esprit de l'élève, la critiquer et la dissoudre, afin de faire place nette et rendre possible l'acceptation de l'idée nouvelle.

" Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de science, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. [...] Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. "

Suit l'exemple bien connu des difficultés de l'élève à appréhender le principe d'Archimède. Bachelard poursuit :

" Ces remarques pourraient d'ailleurs être généralisées : elles sont plus visibles dans l'enseignement scientifique, mais elles trouvent place à propos de tout effort éducatif. Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. "

Et un peu plus loin, il souligne que cette difficulté à changer et reconnaître les difficultés a pour cause « le poids des instincts chez les éducateurs » et il n'hésite pas à déclarer que « la relation psychologique de maître à élève est une relation facilement pathogène ». (Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1970, p. 18-19. Lors du dernier colloque de l'Acireph en octobre 2002, j'ai découvert qu'Alain Marchal avait développé de son côté une réflexion pédagogique, un peu différente de la mienne mais surtout bien plus élaborée, à partir du même texte de Bachelard. On pourra lire bientôt son article « L'éthologie au secours du philosophe. Obstacle pédagogique et documents scientifiques » dans les Actes de ce colloque qui paraîtront aux éditions Bréal à la rentrée prochaine sous le titre *Les connaissances et la pensée*.)

Je pense que ces idées peuvent tout à fait être transposées à l'enseignement philosophique. Je crois en effet qu'il est pédagogiquement intéressant d'essayer de bâtir son cours en fonction des *confusions* intellectuelles et philosophiques qui doivent être dissoutes pour que l'élève puisse traiter valablement les problèmes philosophiques qui lui sont soumis. Je prends un exemple très simple : nous savons tous d'expérience que si, au cours d'une dissertation, un élève commence à admettre le principe « *A chacun sa vérité* », il va immédiatement s'embrouiller, la confusion va s'installer, et la réflexion tourner court : c'est l'échec assuré. Un cours sur la vérité peut donc

se donner comme objectif de dissiper cette confusion, c'est-à-dire être entièrement construit autour du projet d'essayer de la dissiper.

C'est en tout cas ainsi que j'ai essayé de bâtir mon propre cours. Chaque année, je commence par un chapitre sur "*la vérité*" entièrement ordonné à cette exigence. Je n'ai pas l'illusion qu'un tel cours suffise à dissiper les confusions conceptuelles qui conduisent à dire "à chacun sa vérité". Mais dans la suite de l'année, chaque fois qu'un relativisme de ce genre pointe, je peux faire référence aux distinctions posées dans le premier cours de l'année.

J'opposerais volontiers une pédagogie de ce genre, *une pédagogie de l'obstacle pédagogique*, à ce que j'appellerai *la pédagogie initiatique*.

La *pédagogie initiatique* se caractérise par trois traits que je résumerai brièvement de la façon suivante :

1. C'est une pédagogie pour laquelle il y a un *dehors* et un *dedans*. Le professeur par son cours, par son discours, trace le cercle à l'intérieur duquel se tient la philosophie et à l'extérieur duquel il n'y a pas de salut. La tâche de l'apprenti philosophe est d'accomplir le saut qui lui permet d'entrer dans le cercle. Elle implique une identification du professeur à la philosophie elle-même et conduit à une conception sacralisante de son rôle.

2. C'est une pédagogie de *l'imitation*. Le professeur philosophe devant les élèves. Les élèves devront "faire la même chose" dans leurs dissertations.

3. C'est une pédagogie de la *rupture* et de la *conversion*, qui autorise toutes les stratégies de pouvoir et de séduction et qui s'accompagne d'une *disqualification du discours et des idées de l'élève* : vous êtes des profanes, vous êtes dans l'opinion. C'est une pédagogie de *Maître* au sens que critique Bachelard. C'est une pédagogie qui part de la philosophie (ou de l'idée que le professeur s'en fait) et qui va se déployer selon des exigences considérées comme internes à la philosophie. Un discours philosophique se déploie : à l'élève d'entrer dans cette démarche. C'est une pédagogie qui ne s'intéresse pas à l'élève tel qu'il est.

A l'inverse, la *pédagogie de l'obstacle pédagogique* part de l'élève. Elle commence par se demander : comment l'élève va-t-il s'y prendre pour affronter les problèmes philosophiques ? quelles confusions et quelles difficultés vont être les siennes ? qu'est-ce qui va nécessairement le mener à se fourvoyer et à échouer ? de quoi a-t-il besoin pour dissiper ces confusions et clarifier ses idées ? Et elle essaye de lui fournir les outils de cette clarification, et de lui apprendre à s'en servir.

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

La philosophie et l'enseignement du fait religieux dans l'école publique. À propos du rapport Debray par Loïc de Kérimel

Le rapport

Il y a un an, R. Debray remettait au ministre Lang un rapport sur *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, 2002. En voici, en très gros résumé, l'essentiel :

Les attendus. Un risque guette les sociétés contemporaines, tout particulièrement la nôtre : risque de « déshérence » (absence d'héritiers pour toucher un héritage), de « démembrement » des solidarités civiques, d'« éclatement », d'« effondrement des vecteurs de transmission », etc. Bref, risque de dé-civilisation : or le fait religieux est un fait de civilisation.

Les résistances. On les trouve, bien que très atténuées, sur les deux fronts qui se sont constitués dans notre histoire depuis la Révolution française. Le front « laïque » (quand l'adjectif est synonyme d'anticlérical) qui redoute le retour du loup dans la bergerie et le front « ecclésiastique » (clérical) qui craint de perdre le contrôle sur ce qui est dit de sa religion. A cet égard, les passions sont largement apaisées, la République est solidement constituée, les professeurs sont intelligents, l'approche savante n'est pas l'approche croyante, etc.

Les contraintes. Il ne s'agit pas d'ajouter une matière de plus aux matières existantes (histoire, lettres, langues, arts, philosophie, etc.) mais simplement de mieux organiser et coordonner ce qui existe déjà.

La laïcité. La laïcité n'est pas la dénomination d'un camp (comme tout à l'heure) mais ce qui, au-dessus de la pluralité des options religieuses ou spirituelles, rend possible leur coexistence au sein de la république. « Le temps paraît maintenant venu de passer d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre) » (p. 43).

Recommandations. Comme indiqué dans la troisième partie, il s'agit avant tout de travailler à une meilleure cohérence des programmes, à une formation plus efficace des professeurs ainsi que de privilégier tout ce qui, à l'école, va contre l'émiettement des savoirs et des apprentissages (itinéraires de découverte au collège, TPE au lycée, stages pluridisciplinaires pour les professeurs, etc.).

Mérites et limites du rapport Debray

Personne ne peut sérieusement contester le diagnostic de crise porté dans la première partie du rapport ni le fait que l'école est au cœur de cette crise : et parce qu'elle la subit de plein fouet et parce que, comme toujours, elle est centralement sollicitée pour apporter sa contribution à l'administration de remèdes ou de parades.

À cet égard, l'accent mis aujourd'hui sur le fait religieux me semble relever du même esprit que celui qui, par exemple, a présidé jadis à l'introduction de l'éducation sexuelle et naguère à la promotion de l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) dans les programmes des collèges et lycées. Chaque fois on s'avise que l'école n'a pas seulement pour mission de juxtaposer ou d'empiler les savoirs et les savoir-faire mais avant tout celle de former « l'homme et le citoyen » : pour ce faire il lui faut se soucier que la vie de cet homme soit autant que possible *une* vie et que la cité de ce citoyen ait autant que possible la figure d'une *cité*. Bref, là où l'on se contente trop souvent d'usiner des pièces et des morceaux, il faut aussi se soucier du « liant », personnel aussi bien que social. Alors on s'avise que le sexe n'est pas seulement un organe ou une mécanique, le citoyen pas seulement un travailleur ou un consommateur et la religion pas seulement une option privée. A cet égard il est de bon sens de rappeler qu'on ne peut prétendre se soucier du « liant » et se contenter d'ajouter une discipline de plus à un empilement de disciplines. Il faut donc approuver Régis Debray quand il affirme qu'il ne s'agit pas d'ajouter une matière de plus mais simplement de mieux organiser et coordonner ce qui existe déjà.

Mais quand on voit que, très souvent, l'éducation sexuelle est en réalité assurée par un professeur de biologie et l'ECJS par un professeur d'histoire, ce n'est pas de bon augure pour l'enseignement du fait religieux. Il n'est pas de bon augure non plus de voir certains de nos collègues professeurs de philosophie soit protester avec vigueur contre tout « retour du religieux » soit, concernant le fait religieux, comme n'importe quoi d'autre, soutenir avec un brin de suffisance que la philosophie fait toujours déjà et de toute façon ce qu'il faut faire.

Il me semble que pour évaluer lucidement les éventuelles incidences de ce rapport sur notre manière de concevoir l'enseignement de la philosophie il faut au préalable lever deux équivoques que, du fait d'une sorte de complicité, le rapport lui-même mais aussi une certaine conception de l'enseignement de la philosophie contribuent à entretenir. Si elles ne sont pas levées, ces équivoques condamnent, je crois, à l'insignifiance tant les propositions du rapport que l'enseignement de la philosophie lui-même. Ces deux équivoques tiennent à l'expression même de « fait religieux ».

Le « fait » religieux.

L'intention est louable : il s'agit de rappeler qu'il y a, encore et toujours, de la religion, et que c'est un fait. Et c'est un fait dont, ces derniers temps, la réalité, la factualité, la positivité devraient, au moins pour les plus distraits d'entre nous, nous avoir plus que sauté aux yeux : explosé à la figure. Comme de tout fait, l'ignorance, la méconnaissance, l'occultation de ce fait-là seraient particulièrement surprenantes de la part d'un enseignement animé d'esprit scientifique et ayant le souci de la vérité, surtout s'il a à voir avec la configuration du monde qui est le nôtre et auquel nous sommes chargés d'introduire la génération montante.

Soit. Mais un fait n'est un fait que s'il est produit, envisagé d'un certain point de vue, constitué par un discours et des pratiques : n'est-ce pas la thèse que soutient tout enseignement élémentaire de philosophie réfléchissant au fait historique, scientifique, au fait d'actualité, etc. ? Mais cela peut-il être soutenu pareillement et sans équivoque du fait religieux ? Dans quelle perspective, de quels discours et de quelles pratiques le fait religieux est-il le fait ? Des religions elles-mêmes ou des discours et des pratiques pour lesquels, souvent, la religion est, sinon passée, dépassée, défaite, au moins à défaire, à neutraliser, à privatiser, à éliminer de l'espace public ?

Dans le premier cas, il faudrait commencer par *entendre les religions elles-mêmes*. Est-ce possible à l'école ? Dans la situation actuelle, en France en tout cas, il est permis d'en douter. Mais il m'arrive souvent de penser que l'on ne s'honore guère (et pas seulement par manque de tolérance ou de respect à l'égard de tel ou tel autre) à prétendre aujourd'hui encore que l'approche religieuse, théologienne ou tout simplement croyante est nécessairement et de toute façon inintelligible ou inintelligente. Davantage : il est probable que l'on s'expose par là à de violents « retours » de ce que l'on persiste à dénier, refouler ou méconnaître.

Dans le second cas, il faut au minimum *poser la question de la légitimité de l'instance qui se prétend surplombante* lorsqu'à ses yeux la religion est soit dé-faite soit à dé-faire ou à neutraliser : il a pu s'agir de la république, de l'école laïque et de la philosophie lorsqu'elles avaient à conquérir cette légitimité contre l'Église catholique et son catéchisme. Mais une fois cette légitimité reconnue, le catéchisme défait et l'Église acquise, comme les autres confessions, à la république, personne (pas même le professeur de philosophie) n'est en position surplombante. La république, l'école, la philosophie, me paraissent, dans la bouche de certains, avoir la même fonction que l'Ouest, l'Amérique ou la démocratie dans les discours et les pratiques de ceux que la chute du mur de Berlin et l'effondrement de l'Est ont pris de court et littéralement « dés-orientés » : l'adversaire évaporé, les discours et les pratiques qui ne tenaient leur légitimité que de l'illégitimité de l'autre, se trouvent subitement sans emploi, tentés par l'emphase, à la

recherche, coûte que coûte, d'une nouvelle affectation, d'une nouvelle figure adverse. Au lieu de cela, pourquoi ne pas saisir l'occasion pour faire ce qu'à juste titre nous prétendons savoir faire : exercer notre sens critique et penser les circonstances que nous impose la consommation des références alternatives (le catholicisme romain, le socialisme réel) quitte à ce que cela affecte aussi notre identité et pousse à la remise en question ? Qui, alors, pour « tenir » un discours qui « se tienne » sur le fait religieux ?

Le fait « religieux »

Dire « fait religieux » au lieu de « religion », c'est accréditer l'idée de l'univocité du qualificatif. Or « religion » se dit en de multiples sens. En schématisant :

Au sens « archaïque ». La religion est l'englobant absolu, ce qui comprend tout, ce à partir de quoi chaque chose et chaque être a le sens, la nature, la fonction qu'il a ; par conséquent ce qui permet de tout comprendre, ce qui donne la clef de tout. Ce religieux-là est reposant, mais à des conditions d'abord très redoutables. Un seul exemple : l'initiation. Elle consiste, à la sortie de l'enfance, à inscrire la loi religieuse sur le corps même de celui ou de celle qui est candidat au monde, de sorte qu'il fasse absolument corps avec cette loi, qu'il lui soit aussi impossible de désobéir à cette loi que de s'arracher la peau. On voit que dans une telle religion on n'a pas à croire, encore moins à avoir la foi : si croire c'est adhérer, on fait plus que croire puisque la religion ne colle pas à la peau, elle est la peau elle-même.

Au sens « judéo-chrétien ». D'une part l'« Unique » y est créateur, père de toute paternité. Or créer c'est mettre en liberté ce qui est créé, s'effacer devant ce qui peut être soi-même par soi-même, le convaincre autant que possible que son statut de créature n'est pas un statut de subordination et d'infériorité sous le pouvoir et la surveillance d'un potentat jaloux de ses privilèges mais l'invitation à devenir créateur à son tour. D'autre part, la loi n'est pas à même la peau (la circoncision fait précisément problème), elle est dictée à quelqu'un pour qu'il la garde dans son coeur (« Écoute Israël... tu aimeras... que ces paroles que je te dicte reste dans ton coeur, tu les répéteras à tes fils, etc. » : Dt. 6, 4). C'est qu'il lui faut y croire, y adhérer : mais il y a la croyance crédule, aveugle (tentée de reconduire le schéma archaïque reposant mais terrible) et la foi confiante et éclairée de l'homme vivant, debout. Dans cette religion nouvelle qui signifie la fin (la mort, la sortie) de la religion archaïque (et du patriarcat), Dieu c'est Dieu et César, c'est César. Pour le dire vite : le monde moderne est religieux de cette religion là en particulier quand dans ce monde certains se revendiquent incroyants, agnostiques, « laïcs », athées. La « preuve » de cette religion là, c'est que l'on peut se passer de Dieu sans avoir à s'arracher la peau, sans que

le ciel nous tombe sur la tête. Pour le dire autrement : le monde moderne est laïc parce qu'il est judéo-chrétien.

Au sens « contemporain » : étant donné ce qui précède, trois tendances se dessinent.

La tendance « archaïsante » nostalgique de l'englobant absolu : même si la tentation effleure le judaïsme et le christianisme, c'est tout à fait marginal alors que ce ne l'est manifestement pas pour l'Islam (il faut aussi que nous pensions cela, lucidement, courageusement).

La tendance « modernisante » à cantonner la religion dans la sphère privée, à faire de la croyance-foi (et de son corollaire : l'incroyance) une liberté de l'individu, un droit de l'homme. D'où un marché aujourd'hui extrêmement florissant des religions, spiritualités et sagesse diverses qui s'offrent aux individus et dont ils peuvent faire provision, recette, bricolage et panoplie dans leur cuisine intérieure et leur atelier privé. Cela ne fait qu'accroître la modernité du monde, la bigarrure de nos sociétés, cela ne fait que compliquer l'infrastructure technique (économique, sociale, morale, juridique) nécessaire pour que toutes ces options privées soient malgré tout compatibles et ne rendent pas la vie invivable. Le problème moderne en effet c'est que le monde continue à faire monde et la société : pour cela il est évidemment besoin d'autre chose que de la seule juxtaposition des options privées. D'où :

La tendance « républicaine ». La religion comme liant « non archaïque » du monde et de la société. Religion est alors strictement synonyme de politique (ce qui fait qu'une cité est une cité et pas seulement un tas ou un agrégat), de culture (ce qu'il faut ajouter à la nature pour que le monde humain fasse encore monde), de république (la chose qu'ont en commun ceux qu'elle lie), de lien social (auquel il faut veiller pour éviter la fracture du même nom), etc. A cet égard la république a réussi : l'État a pris enfin et définitivement le relais du religieux englobant archaïque. Mais elle a en même temps échoué : elle s'est prétendue suffisante alors qu'elle n'a fait que convaincre les individus que rien ni personne n'est au-dessus d'eux quand il s'agit de décider des grandes options de l'existence ; elle a prétendu tenir lieu de religion là où elle n'a fait qu'achever le processus moderne de pulvérisation du religieux archaïque.

D'autres voies à explorer

On peut alors soutenir que ce qui est en réalité cherché aujourd'hui, c'est un « faire » davantage qu'un « fait », et donc du « religieux » en un quatrième sens : ni archaïque-englobant, ni moderne-privé, ni républicain-laïque. A cet égard, malgré sa bonne volonté, je trouve le rapport Debray décevant : il patine dans le troisième sens, républicain-laïque, en prétendant qu'il s'agit

de seulement faire mieux ce que la république, l'école et la philosophie sont, conformément à leur essence et identité indéfectibles, toujours déjà censées faire. Quelles autres voies explorer alors ?

Prendre acte que c'est, encore et toujours, l'école qui est sollicitée.

Puisqu'elle vit de la prise en charge des nouveaux par les anciens, elle est indiscutablement le lieu où ce quatrième sens est en travail. Mais il ne sera effectif et fécond que si la nation tout entière en fait son problème et sa tâche. Celle-ci ne peut se contenter d'envoyer au front par exemple les seuls professeurs d'histoire avec pour tout message aux nouveaux venus : il était une fois la civilisation... Ce serait, une fois encore, traiter le symptôme et non la maladie. Maintenant que la Révolution est terminée et la querelle scolaire pratiquement réglée, on peut attendre d'elle qu'elle se rapporte de manière moins crispée et plus responsable à son héritage, tout particulièrement l'héritage judéo-chrétien. En effet : comment se rapporter de manière déterminée et féconde aux autres traditions religieuses sinon en reconnaissant lucidement et précisément son inscription dans une tradition particulière ? Donc : commencer par faire de l'« histoire-géographie » européenne (à la manière, par exemple, de Rémi Brague dans *Europe, la voie romaine*, Folio) et prendre acte du caractère *sui generis* de notre continent-sol (sa « secondarité » : Rome croise deux origines qu'elle se retient d'assimiler et auxquelles elle renvoie comme à ses « autres »).

Oser poser (re-poser) le problème du « Livre » et des « Écritures ».

Corrélativement : oser problématiser la « solution » grecque (et donc philosophique), surtout quand elle consiste à dissoudre, à neutraliser, à passer sous silence la référence biblique, sous prétexte qu'elle ne peut être que croyante (et non savante), confessante (et non professante), dogmatique (et non critique). Autrement dit, déconstruire la référence judéo-chrétienne surtout quand elle sert de slogan « politiquement correct » ou de repoussoir de pacotille à qui veut afficher son émancipation alors même que, demi-habile, il se prive des ressources encore inexploitées de ce qui a contribué à rendre cette émancipation possible. Dès la période hellénistique la philosophie s'est trouvée nouée, tressée à la Révélation. Or, depuis les Lumières, « nous » (l'institution académique-républicaine-française de la philosophie) faisons comme s'il existait une philosophie pure grecque ou hellénique, indemne de toute contamination étrangère, parfaite incarnation de la raison universelle. Cela a pour effet, par exemple dans l'opinion, de cautionner pratiquement a priori, sans avoir à argumenter, les invectives de ceux qui croient disqualifier un choix moral sous prétexte qu'il est « judéo-chrétien ». Tout cela est une mystification. Il faut donc se livrer à une enquête d'histoire culturelle et aller voir de près ce qui s'est noué à une

certaine époque, en particulier au Moyen Âge qui, tout obscur qu'il soit à « nos » yeux, a peut-être quelque chose d'intéressant à nous apprendre sur le tressage intelligent du judaïsme et de l'Islam avec la philosophie, alternatif en tout cas au modèle chrétien, augustinien ou thomiste.

Sortir de la neutralité. Il faut prendre acte de ce que, lorsque la philosophie ambitionne de se prononcer sur le « tout » et de proposer des choix de vie, elle est inévitablement en concurrence avec d'autres discours et pratiques qui ont, aujourd'hui encore, une semblable ambition. Alors, de deux choses l'une : ou bien, comme la république, la philosophie convoque ces discours en s'installant dans la position surplombante-arbitrale du ni... ni..., et alors elle s'excepte de la discussion, ne joue pas le jeu et est suspecte de ne pas se soumettre à la règle qu'elle impose aux autres ; ou bien, elle fait preuve de modestie et reconnaît que, au moins aux yeux de certains, elle n'est, si je puis dire, qu'une « religion » parmi d'autres, de sorte que la totalisation ne lui appartient pas, pas plus qu'elle n'appartient aux autres. C'est seulement dans cet esprit qu'on peut réenvisager la question d'une culture commune à tous ceux qui sont chargés de donner du contenu et du sens à l'école : une culture moins unanime que « partagée ». A cet égard, si le souci de concevoir un véritable enseignement de culture générale est un noble souci, le professeur de culture générale n'existe pas au singulier. Si l'on veut bien admettre que la culture générale n'est telle que vouée au service de l'homme « générique », de l'homme non pas « au singulier » mais « au pluriel », alors il n'y a de culture générale que généreuse et de générosité que là où la place et la figure de l'autre ne sont pas d'avance prescrites : bref, là où « hétéronomie » n'est plus une disqualification ou une injure mais, pratiquement, une règle et un devoir (y compris et surtout pour ces disciplines qui ont vocation à former au jugement autonome et à la pensée libre). Conséquence : une profonde et radicale réforme de l'enseignement de la philosophie sur la base d'une alternative à la conception actuellement dominante. Au lieu de la philosophie comme couronnement, méta-discours, la philosophie comme accompagnement, discours parmi d'autres discours.

Réexaminer la question du croire et sortir des schémas simplistes (et scientistes) opposant sans autre forme de procès la science à l'opinion, la raison à la croyance, la philosophie à la religion. En particulier, là où on a pu quelquefois prétentieusement se prévaloir d'avoir coupé les ponts, reconstruire, re-lire, retrouver les passerelles méconnues ou négligées qui rattachent le logos au *muthos*, la philosophie à la mythologie et à la littérature, l'argumentation à la narration, la science et le progrès aux grands (et aux petits) récits. La philosophie, comme la science, plus qu'elle peut-être, est consubstantiellement liée au discours-récit des Lumières et du

« maître et possesseur », lequel, selon les versions, est soit lié au soit délié du judéo-christianisme (Gn 1 : « tu domineras... »). De même, le hiatus entre mythe et philosophie, entre discours « faux » et discours « vrai » que nous nous plaignons souvent à installer comme condition d'un accès « pur » à la philosophie, est tout sauf un hiatus.

Enfin : **clarifier le rôle, la fonction, la responsabilité de l'école** dans l'initiation des adolescents à la vie d'adulte. Toute initiation véritable doit impliquer, pour leur donner forme vivable, vivante, humaine, « éprouvée », les trois dimensions, registres ou niveaux de la personnalité humaine : le sexe, le cœur et la tête (c'est-à-dire le siège du désir et des pulsions, le siège du courage et de la force, le siège de la pensée et de l'intelligence). Il est piquant de constater que l'installation récente d'abord de l'éducation sexuelle puis de l'ECJS ainsi que la présente proposition d'introduction d'un « enseignement du fait religieux » reviennent en réalité à redécouvrir, à faire à nouveau droit à l'indispensable prise en compte de ces trois niveaux dans toute véritable éducation. Mais il est à craindre qu'en ces matières l'école publique se contente d'ersatz et de nourritures « allégées » : quelques cours supplémentaires, quelques travaux personnels mais pas de véritables épreuves, pas de réels (et publics) engagements. Elle porte alors la très lourde responsabilité (voir Jean-Joseph Goux, *Œdipe philosophe*, Aubier) de laisser les adolescents seuls, désarmés, anémiés face au sexe sauvage, à la force brute et à la pensée « désorientée » alors même que, d'un autre bord, des propositions à visée initiatique ont, dans nos établissements et nos cités, de plus en plus l'audience de minorités significatives. Aux yeux de ces adolescents-là, qu'est-ce en effet que le « voile » sinon une marque d'initiation sexuelle ? Et le « jeûne » sinon un appel au courage ? Et « ce qui est écrit » sinon un orient pour l'intelligence ? Alors : mépriser, disqualifier ou relever le défi ?

© Côté Philo

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

La religion dans les programmes d'enseignement de la philosophie par Bruno Poucet

Université de Picardie Jules Verne, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie

(NB : Nous limitons notre propos à l'enseignement public, toutefois nous n'ignorons pas que l'enseignement privé avant la Seconde Guerre mondiale accueille environ la moitié des effectifs de l'enseignement secondaire ; par ailleurs, depuis la loi Debré du 31 décembre 1959, et en réalité bien souvent avant, les programmes d'enseignement des établissements privés sont les mêmes que dans l'enseignement public.)

Au sens strict du terme, ce n'est que depuis le programme de 1960 que la « religion » est l'objet d'un traitement philosophique¹. Toutefois, si l'on intègre à cette réflexion la question « métaphysique », celle de Dieu et de son existence, il est nécessaire de remonter bien plus avant dans le temps puisque dès le premier programme connu, c'est-à-dire en 1823, il y est question de Dieu.

Il est donc ici proposé de rappeler, à grands traits², comment on est passé de l'une à l'autre question puisqu'en 1973, la question de Dieu est réduite à n'être plus qu'une question au choix et de tenter d'explicitier le sens de cette progressive transformation.

De la théodicée et de la morale à la métaphysique

À dire vrai, dans les temps anciens, en ce début du XIXe siècle où commence à se mettre en place un programme d'enseignement de la philosophie, principalement à usage des candidats au baccalauréat, on aborde la question religieuse de façon indirecte. Une approche qui donne la part belle à la théodicée et à la métaphysique, une approche qui donne une large place à la morale.

La question de Dieu

¹ Pour l'essentiel, notre réflexion sera centrée sur le programme de la classe de « philosophie » (jusqu'en 1963), puis de A (jusqu'en 1995) et enfin depuis cette date de L.

² A qui souhaiterait une approche approfondie de la question, on se permettra de renvoyer le lecteur à Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS éditions, 1999.

L'approche est traditionnelle : il s'agit d'apprendre aux élèves qu'il est possible de démontrer rationnellement l'existence de Dieu. Un seul adversaire déclaré : le matérialisme. En 1823, les élèves peuvent ainsi être interrogées sur les « arguments physiques concernant l'existence de Dieu et de la résolution des objections » (question 33). Ou encore, sur la question suivante : des « arguments métaphysiques et moraux et des moyens de résoudre les objections » concernant l'existence de Dieu. Il s'agit donc d'une approche purement dogmatique où la théodicée a une large place. En 1840, date de promulgation d'un nouveau programme, l'une des cinq parties du cours de philosophie porte désormais explicitement le titre de « morale et théodicée ».

Progressivement, sous la poussée de la laïcisation et de la sécularisation de la société, la question de Dieu réintégrera le pur giron philosophique et délaissera la théodicée. Non sans difficultés, après des débats acharnés. C'est en 1885 que disparaît la théodicée au profit de la métaphysique. La proposition lancée par Jules Lachelier, alors inspecteur général de philosophie, s'appuie sur des considérations d'ordre formel : la théodicée ne peut être mise sur le même plan que la métaphysique puisqu'elle ne considère qu'une « question toute spéciale, celle de la Providence ». Il doit défendre son point de vue en arguant que la métaphysique n'a pas pour objet de conduire au scepticisme. Désormais, le kantisme à la française règne.

La question morale

Parallèlement à la question de Dieu, une autre affaire agite les quelques professeurs de philosophie concernés. C'est la question de la morale. Et celle-ci est reliée à la question précédente. La morale sera-t-elle en effet indépendante ou non de la religion ? Très nettement, c'est le choix de la dépendance qui, d'emblée, sera fait. Dès 1832, il est en effet question de « morale religieuse ou devoirs envers Dieu ». On trouve encore ces deux notions en 1880. En 1885, la morale religieuse disparaît et cède la place à la religion naturelle. Que s'est-il passé ? Tout simplement la conclusion d'un débat commencé en 1863 sur l'indépendance de la morale par rapport à la religion, débat qui marque la défaite définitive et de la théodicée et de la dépendance morale/religion.

Désormais, on disserte sur des questions purement métaphysiques et sur la religion naturelle. Cette dernière notion disparaîtra d'ailleurs dès le nouveau programme de 1923. Ne restera plus jusqu'à aujourd'hui que la question métaphysique, désormais réduite à une tête de chapitre et à une question complémentaire (programme de 1973). Celle-ci est ramenée d'ailleurs à sa plus simple expression : Dieu.

On voit aussi que la question de la religion n'est pas abordée pour elle-même, elle n'est que l'objet d'un détour de la pensée. Le véritable débat est bien celui de la théodicée et de la métaphysique. Le triomphe de la seconde par rapport à la première est simplement liée à l'effacement, dans l'espace éducatif public, de l'Église de 1880, en effet, les évêques ne siègent plus au Conseil supérieur de l'Instruction publique, lieu d'élaboration des programmes et de la doctrine en la matière. Ce n'est qu'en 1960 que la religion apparaît.

La religion au programme

La prise en compte pleine et entière de la notion de religion est donc récente. Or, cette prise en compte n'est pas continue et revêt un sens différent pendant les quarante années où cette notion est au programme.

Une conception culturelle

Le programme de 1960 (à l'exception du bref épisode du nouveau programme de l'État français de 1941 à 1944), succède au programme encore en vigueur. Un record de longévité qui a failli être dépassé par celui de 1973. A dire vrai, ce nouveau programme est le résultat de nombreux débats qui ont divisé la communauté des professeurs de philosophie entre 1945 et 1960, division entre les professeurs, entre les inspecteurs et même entre universitaires, à un moment où la philosophie universitaire est, elle-même, sous l'influence des sciences humaines en plein développement, objet de nombreuses mises en cause. Bref, il n'était pas simple en ces temps « anciens » de rédiger un programme ?

La notion de religion est explicitement sortie de tout contexte métaphysique puisqu'il s'agit, dans la culture humaine, d'examiner les techniques, l'art, la religion et les sciences. On le voit ce qui intéresse la réflexion philosophique explicitement revendiquée à l'époque, c'est l'aspect social et culturel de la religion. C'est l'époque où les anthropologues et les sociologues s'intéressent à la question religieuse. Les philosophes n'y échappent pas, d'autant que ce programme revêt explicitement une orientation liée aux sciences humaines.

Une conception morale

Il en va différemment dans le programme de 1973 : la religion est intégrée à une réflexion générale consacrée aux pratiques et aux fins. On y retrouve là

l'examen des notions de travail, d'échanges, de technique, d'art et de religion. La succession apparemment identique au programme de 1960 ne doit pas nous induire en erreur. Il s'agit bien d'autre chose, d'une approche qui s'inscrit dans l'examen des finalités de l'action humaine. On est loin du dogmatisme des années 1850 où il s'agissait de débusquer l'erreur ou de rattacher la morale à la religion. Certes ? mais, on est de nouveau dans le registre de la morale. Toutefois, la religion est un objet d'étude parmi d'autres. On peut penser que la sécularisation et l'interrogation sur la place de la religion dans la société n'y est peut-être pas pour rien. On remarquera, aussi, que quelques années plus tard se nouera un débat qui n'est pas totalement achevé, celui de la nécessité d'un enseignement du fait religieux à l'école, afin de compléter les connaissances défaillantes des enfants, depuis que la transmission de ces connaissances ne se fait plus ni par la famille, ni par l'école.

Et l'on n'oubliera pas que, parmi les questions au choix de ce même programme, il était possible d'étudier une « œuvre non philosophique de caractère religieux » et de donner comme exemple l'étude de la Bible. En quelque sorte, le programme de philosophie se montrait précurseur, capable d'aborder une question qui avait été sujette à controverse dans les programmes précédant et désormais neutralisée.

Hésitations

Depuis juin 2001, le nouveau programme ne prévoit plus de traitement de la question de la religion. En revanche, dans les questions d'approfondissement de la section L (non obligatoires en 2002-2003 et sur lesquelles aucune question à l'écrit ou à l'oral du baccalauréat ne peut intervenir) innove radicalement puisqu'elle intègre une réflexion possible sur la foi, à côté de la raison et de la superstition. Elle intègre ainsi une réflexion sur un certain type de religions, celle où la relation interpersonnelle à la divinité est explicitement revendiquée. On le voit la difficulté n'est pas mince et implique une grande capacité de distanciation tant de la part du professeur que des élèves.

Peut-être est-ce la raison pour laquelle le projet de programme, en cours d'examen au Conseil supérieur de l'Éducation, et qui pourrait entrer en vigueur à la rentrée de septembre 2003, réintègre la notion de religion. Toutefois, l'on revient à la conception sociologisante et anthropologique des années 1960 puisqu'elle est intégrée à la notion de culture, exactement comme c'était le cas il y a un peu plus de quarante ans. Cela étant, l'approche métaphysique n'est pas non plus impossible, si l'on prend en compte les repères immanence/transcendance prévu dans ce projet.

Conclusion

La morale de l'histoire, s'il y en a une, est que l'examen philosophique de la question de la religion n'est pas très ancien. Il a fallu à la philosophie scolaire enseignée en France une longue période de silence pour que la question de la religion puisse être traitée d'une nouvelle façon, plus culturelle et moins métaphysique, en tout cas, sans dogmatisme aucun.

© Côté Philo

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

20 ans de sujets de bac sur la religion

Voici la liste des sujets de dissertation portant sur la notion de religion donnés au bac depuis 20 ans, classés par grands thèmes ou problèmes. Voir l'article suivant *Comment désorienter (les élèves) dans la pensée ?*

Le phénomène religieux

Toute religion implique-t-elle une révélation ?

Une religion sans croyance est-elle possible ?

Le sentiment religieux implique-t-il une croyance en un être divin ?

A quoi tient la force des religions ?

A quoi reconnaît-on une attitude religieuse ?

Une religion sans dogme est-elle possible ?

L'homme et la religion

La religion conduit-elle l'homme au-delà de lui-même ?

L'homme est-il un animal religieux ?

L'homme est-il par nature un être religieux ?

Y a-t-il de l'infini dans l'homme ?

Croyance, savoir et raison

Entre croire et savoir, y a-t-il une différence de nature ?

Entre croire et savoir, faut-il choisir ?

Croire, est-ce renoncer à l'usage de la raison ?

Est-il raisonnable d'être croyant ?

Est-ce un progrès de ne pas croire ?

La superstition est-elle l'affaire des sots ?

Peut-on vivre sans mythes ?

Toutes nos croyances sont-elles des préjugés ?

Est-ce faiblesse que de croire ?

La croyance est-elle une illusion rassurante ?

Croyance religieuse et raison

Les croyances religieuses sont-elles, par nature, irrationnelles ?

Est-il déraisonnable de croire en Dieu ?

La croyance religieuse implique-t-elle nécessairement une démission de la raison ?

Les croyances religieuses sont-elles par nature irrationnelles ?
La raison entre-t-elle nécessairement en conflit avec la croyance religieuse ?
La religion peut-elle être comprise par la raison ?
La croyance religieuse peut-elle s'affranchir de toute logique ?
La foi religieuse exclut-elle tout recours à la raison ?

Philosophie et religion

La philosophie peut-elle s'accorder avec la religion ?
La croyance religieuse et la philosophie sont-elles incompatibles ?

Science et religion

Les religions peuvent-elles être objet de science ?
Y a-t-il incompatibilité entre la science et la religion ?
Les connaissances scientifiques peuvent-elles servir à lutter contre le fanatisme ?
Pourquoi le progrès scientifique n'a-t-il pas fait disparaître les religions ?

Morale et Religion

La religion et la morale ont-elles la même finalité ?
Peut-on ne pas faire son devoir moral au nom de la religion ?

Société et religion

La religion peut-elle se définir par sa fonction sociale ?
Une société peut-elle se passer de religion ?
Les religions empêchent-elles les hommes de s'entendre ?
Une société sans religion est-elle possible ?

Art et religion

Y a-t-il nécessairement du religieux dans l'art ?
Des relations existent-elles entre l'art et la religion ?
En quoi le sentiment esthétique se distingue-t-il du sentiment religieux ?

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

Comment désorienter (les élèves) dans la pensée ?

Remarques sur la quarantaine de sujets de dissertation donnés au bac,
toutes séries confondues, depuis vingt ans
par Renaud Dogat

Une grande dispersion

La remarque qu'inspire d'emblée cette liste est que la notion de *religion* a produit des sujets abordant des problèmes très divers. Une tentative de classement comme celle présentée dans l'article précédent *20 ans de sujets de bac sur la religion* montre bien qu'il est peu de notions importantes qui n'ont pas été associées à celle de religion, à l'exception toutefois de la notion de politique, qui, contrairement à ce qu'on aurait peut-être pu attendre, n'est présente que de façon indirecte dans les quelques sujets rangés ici sous le titre « Religion et société ». Hormis cette curieuse et notable exception, on trouvera peu de problèmes philosophiques où peut raisonnablement entrer la religion qui n'ont pas été soumis à la réflexion des candidats au bac : la logique de la *mise en relation* systématique des notions les unes avec les autres pour la conception des sujets a ici bien fonctionné - constat que l'on pourrait d'ailleurs faire pour quasiment toutes les notions. Les élèves ont ainsi été interrogés sur la religion en elle-même (*A quoi reconnaît-on une attitude religieuse ?*) et sur les relations qu'elle entretient avec l'anthropologie, la raison, l'art, la science, la philosophie, la morale, la société. Cette liste révèle nettement la très grande *diffraction* des problèmes philosophiques donnés au bac à partir d'une notion, et permet de voir qu'au lieu d'être ce qu'une notion passe couramment pour être - un pôle d'unité rassurant pour les élèves, un point de repère, un élément du programme qu'ils peuvent travailler -, la notion n'est en réalité qu'un prisme destiné à générer tout le spectre des questions possibles à partir d'un mot, à produire le plus grand nombre possible de sujets d'examens divers et sans rapports les uns avec les autres. A quoi l'on pourrait d'ailleurs ajouter que, dans les sujets où ils apparaissent, les termes *religion* ou *religieux* peuvent être employés dans des sens très différents, tantôt littéralement, tantôt au sens figuré ou métaphoriquement, ce qui ne saurait évidemment contribuer qu'à désorienter les élèves, voire les égarer (par exemple : *Y a-t-il nécessairement du religieux dans l'art ?*).

Des sujets infaisables

La deuxième observation qui vient à l'esprit est que les sujets semblent souvent avoir été conçus et formulés sans une réflexion suffisante sur la façon dont les élèves vont pouvoir les comprendre et les traiter. Tout semble se passer comme si nombre de sujets étaient destinés à faire plaisir à ceux qui n'ont pas à les traiter (et à leur inspirer la fameuse formule « c'est un *beau sujet* ! »), plutôt qu'à permettre à ceux qui ont à passer l'examen de mettre en œuvre la culture acquise pendant leur seule année de philosophie. Des sujets comme : *La superstition est-elle l'affaire des sots ? Les religions peuvent-elles être objet de science ? Y a-t-il de l'infini dans l'homme ? En quoi le sentiment esthétique se distingue-t-il du sentiment religieux ?* permettent-ils réellement aux élèves que nous avons dans nos classes de produire une réflexion philosophique dans une dissertation d'examen ? Que peut bien faire un élève de terminale de la question : *Une religion sans croyance est-elle possible ?* Les candidats au bac ne sont-ils pas, face à de tels sujets, nécessairement condamnés à ne pas pouvoir comprendre ce qu'on leur demande exactement ni sur quoi on les invite à réfléchir précisément ? N'en sont-ils pas réduits, par conséquent, à « mimer » la réflexion philosophique, en emballant dans la rhétorique dissertative qu'ils ont plus ou moins réussi à maîtriser les idées sur la religion qui leur passent par la tête, idées soit trop personnelles et singulières, soit trop communes et triviales, soit tirées telle quelles d'un cours bachoté, mais presque jamais pertinentes et informées ? On l'aura évidemment compris, il ne s'agit pas ici de discuter l'intérêt intrinsèque éventuel de tel ou tel de ces sujets, mais plutôt de mettre en doute leur pertinence pédagogique. Un élève ayant reçu un cours de philosophie quelconque sur la religion aurait toutes les chances de ne pas pouvoir seulement comprendre une bonne partie de ces sujets, sans parler de ses chances de pouvoir les traiter autrement qu'avec des propos creux, superficiels et généraux. S'y prendrait-on autrement si l'on voulait faire produire aux élèves de mauvaises dissertations de culture générale en lieu et place d'une vraie réflexion philosophique ?

Une dominante : religion / rationalité

Il faut souligner cependant, à la décharge des collègues concepteurs de sujets, qu'en dehors de l'expérience et du bon sens de chacun, rien n'indique sur quoi il est raisonnable d'interroger les élèves, même si l'on peut légitimement se dire que le bon sens n'a apparemment pas toujours guidé le choix des sujets infligés aux candidats au bac. Cela dit, malgré la multiplicité des problèmes soumis aux élèves et malgré le manque de repères objectifs dont peuvent disposer les concepteurs de sujets, on peut voir dans cette liste une assez nette préférence pour des sujets portant sur la mise en relation de la religion, la croyance ou la foi, et la raison. Manifestement, c'est encore la

confrontation de la foi et de la raison qui, dans notre société laïque, est considérée comme la question centrale sur laquelle il nous paraît important de faire réfléchir les jeunes adultes. On laissera de côté ici la recherche des causes et des raisons pour se borner à constater le fait : c'est la vieille et toujours actuelle question de saint Thomas, de Pascal, de Leibniz et de Kant qui reste la question cruciale à soumettre aux élèves - ou peut-être faudrait-il dire : la question à laquelle soumettre les élèves. Est-il rationnel de croire et est-il raisonnable de ne pas croire ? Telle est la double question autour de laquelle tournent un bon nombre de sujets.

La religion dans les programmes Renaut et Fichant

Justement, on se souvient peut-être que l'une des *questions d'approfondissement* tant décriées du programme Renaut est précisément intitulée « Religion et rationalité » et comprend notamment l'item *Humanisme et Lumières : raison, foi et superstition*. Il est clair qu'au vu des sujets donnés au bac depuis vingt ans, inscrire cette question au programme ne faisait qu'entériner le choix implicitement fait par la profession depuis des années, choix parfaitement défendable au demeurant, aussi bien d'un point de vue philosophique que pédagogique. Est-il dès lors possible d'accuser sans hypocrisie une telle question d'être « idéologique » (entendez : posée dans le but d'obtenir un certain type de réponses conformes aux intérêts de la classe dominante), comme on l'a abondamment fait¹, alors que la majorité des sujets de bac portent en fait précisément sur elle depuis des lustres ? Même si l'on admettait le caractère « idéologique » du choix de cette question, on devrait convenir qu'il y a quelque chose de bien plus pernicieux à l'imposer *par le biais des sujets de bac* plutôt que de la poser clairement et publiquement dans un programme.

Mais si le programme Renaut colle bel et bien à la réalité des attentes implicites de la profession, qu'en est-il du programme qui entrera très prochainement en application ? La religion fait son retour comme notion isolée dans le programme Fichant : elle apparaît dans le « champ » de la Culture et non dans celui de la Raison. Nous sommes donc invités à aborder cette notion sous l'angle double de la nature du phénomène religieux et du problème anthropologique de son articulation avec ce qui fait de l'homme un être distinct de la nature (l'art, le langage, l'histoire). Est-ce à dire que l'interrogation sur religion et rationalité serait devenue caduque ? Certes non ! Toute notion étant en réalité, dans ce programme (comme indiqué

¹ au point que ce caractère « idéologique » a probablement été le motif principal de la suspension / suppression des questions d'approfondissement par Jack Lang à la rentrée 2001

dans son mode d'emploi), susceptible de voyager « à travers champs », la totalité des divers sujets reste possible. On respire !

Qu'attend-on des élèves ?

Comme on le voit, regarder les sujets de bac est intéressant à plusieurs titres. Cela permet notamment de donner quelques éléments de réponse à la difficile question de savoir ce qui est attendu des élèves de terminale à l'issue de leur année de philosophie. Bon nombre de profs de philo commencent d'ailleurs leur carrière en cherchant dans les annales sur quoi ils doivent faire cours - et l'on notera là au passage une limite bien connue, mais rarement relevée, au principe du professeur « auteur de son cours ». Sur la religion, donc, qu'attend-on, *de facto*, des élèves ? (Remarquons qu'on doit se poser cette question faute de réussir encore à s'en poser une autre, probablement meilleure, qui serait : Que *doit-on* attendre des élèves sur ce sujet ?) Si une réponse à cette question est possible, c'est avant tout, celle-ci : comme on l'a vu, on attend d'eux qu'ils soient capables de conduire une réflexion confrontant la croyance (ou l'attitude) religieuse à la raison. En elle-même, cette attente semble tout à fait respectable, mais au moins deux problèmes se posent :

1°) pour être correctement satisfaite, une telle attente exige des élèves une culture philosophique bien précise, différente de celle nécessaire pour traiter, par exemple, du rapport entre l'art et la religion, et qui n'est, dans l'état actuel des choses, pas obligatoirement fournie à tous ;

2°) les élèves n'ont qu'une garantie statistique d'être interrogés sur ce problème, et il peut très bien leur arriver d'être interrogés sur un problème très différent, sur lequel il n'auront aucune chance de dire quoi que ce soit d'un peu profond et intéressant, n'ayant pas pu se préparer à l'affronter ni même à le comprendre correctement.

Faute de régler ces deux difficultés, il est peu probable que nous réussissions à avoir un jour au bac des copies comprenant une réflexion pertinente et substantielle sur la religion et la rationalité.

Finalement, à lire cette impressionnante liste de questions hétéroclites, on est frappé par l'évidente absurdité d'une formation philosophique élémentaire et générale évaluée à l'examen par des questions pointues, souvent forcément énigmatiques pour qui n'a pas déjà un solide bagage de philosophie. Comment peut-on avoir quelque chose à dire, par exemple, sur : *Une religion sans dogme est-elle possible ? Toute religion implique-t-elle une révélation ?* ou, d'ailleurs, sur à peu près n'importe laquelle des questions de cette liste, sans les connaissances - historiques, religieuses, philosophiques - appropriées ? Attendre des élèves qu'ils produisent 5 ou 6 pages de réflexions sur un tel sujet, tout en sachant qu'aucun d'entre eux ne peut

maîtriser la culture nécessaire pour le comprendre et le traiter, n'est-ce pas attendre d'eux sans le dire, et même en disant le contraire, qu'ils fassent preuve d'une rhétorique vide, d'une mise en forme habile de leur ignorance et de leurs préjugés, bref : qu'ils fassent preuve d'une habileté de sophistes à la place d'une vraie capacité de réflexion philosophique ? En somme, nous semblons faire comme si nous estimions que le cours de philosophie dispensé en terminale permettait de comprendre n'importe quel problème philosophique, d'avoir quelque chose d'intéressant et pertinent à penser sur tout, pourvu que la notion concernée par le sujet ait été, d'une façon ou d'une autre, « rencontrée » durant l'année. Il n'est pas tout à fait illégitime de penser que cette illusion grandiose, sans cesse déçue, ne fait aucun bien à l'enseignement de la philosophie.

© Côté Philo

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

La religion dans les manuels de philosophie

par Bruno Poucet

Université de Picardie Jules Verne, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie

On se limitera à trois manuels, les plus répandus parmi les élèves. Le premier, rédigé par Denis Huisman et André Vergez est le manuel par excellence des années 1960 à 1990. Le chapitre consacré à la culture (*Court traité de l'action*, Nathan, 1969, p. 17-34) comprend une part consacrée à la religion (deux pages plus une illustration) et est essentiellement centré sur une comparaison religion/magie afin d'explicitier en quoi la première se distingue de la seconde. Exemple est pris de la prière : « le croyant qui réclame à dieu la pluie ou le beau temps, le succès à un examen ou la santé risque à tout moment de dégrader la religion en magie ». Dans le chapitre sur l'idée de Dieu (*Court traité de la connaissance*, Nathan, 1969, p. 379-396), l'idée de Dieu est traitée dans le chapitre XVIII divisée en trois parties : différentes conceptions de Dieu, athéisme ; position indirecte du problème : les ruses du psychologisme ; position directe du problème : Dieu existe-t-il ? Cette dernière partie est intéressante parce que l'auteur procède à une manière de commentaire de son propre travail. Il précise en effet, d'entrée de jeu : « Nous examinerons ici les différents arguments proposés en faveur de l'existence de Dieu. Nous indiquerons également les critiques que les incroyants adressent à ces arguments ; notre exposé s'efforcera de rester objectif et de ne trahir la pensée ni des uns ni des autres. Nous désirons seulement ici proposer au lecteur une information sommaire mais précise susceptible de guider ses réflexions personnelles. » Apparemment rien n'est imposé, même si le texte s'achève par cette phrase sous forme interrogative qui est, malgré tout, une prise de position : « La conscience humaine en tant qu'elle est dépassement, transcendance, appel à une "surexistence" ne révèle-t-elle pas, en elle-même, alors même qu'elle proclamerait l'absence de dieu, sa Présence secrète ? » Une citation d'Etienne Souriau clôt le chapitre et conforte ce choix.

On le voit, il ne s'agit pas à proprement parler d'un ouvrage qui prétend à une véritable réflexion philosophique, mais s'adresse à des adolescents qui se posent éventuellement des questions. C'est en revanche le cas de celui de Michel Gourinat (*De la philosophie*, Hachette, 1969, t. I, p. 166), qui s'adresse en réalité aux étudiants et aux élèves des classes préparatoires. Très

clairement, il fait le choix d'une philosophie en organisant une réflexion qui progresse autour des classiques tels que Platon, Thomas d'Aquin, Descartes, Kant, Marx, Freud, et pour finir Hegel qui lui paraît donner une solution à la contradiction souvent dénoncée entre religion et philosophie, en faisant intervenir deux autres termes, *foi* et *raison*, qui permettent de dépasser l'opposition primitive : « En reconnaissant la liberté de conscience à l'égard de la religion, la foi reconnaît, comme l'a toujours fait la libre pensée, qu'il faut aussi croire en la pensée et avoir confiance en elle. »

La réponse est donc ici pleinement philosophique. En revanche, on sait qu'à cette époque les recueils de textes se sont multipliés, le plus connu d'entre eux, du à la plume de Christian de Raby et Béatrice Rolland, (*Sophia, la connaissance*, Hatier, 1970, p. 20-24), juxtapose simplement trois textes : Durkheim, Marx et Freud. L'option est donc clairement assumée : un discours de sciences humaines, avec un bref commentaire sur l'aspect réducteur des deux derniers auteurs sans que l'on ait une autre position « moins réductrice », par ailleurs ou un texte qui permette de faire le pendant. En revanche, le chapitre consacré à la métaphysique et spécifiquement à Dieu est beaucoup plus ample (*Sophia, l'action*, Hatier, 1970, p. 295-307) et passe en revue les textes classiques de Platon à Kant, après un détour par Descartes, Pascal et Rousseau. Pas de position dogmatique, mais une documentation remise entre les mains des élèves et qui nécessite de sérieuses explications, même si une série de questions est sensée guider le lecteur.

Les années 1970 sont essentiellement les années des anthologies et des recueils de textes. Nous en avons retenu deux parmi le très grand nombre d'entre elles. Toutefois, il ne faut pas négliger le fait que les manuels antérieurs poursuivent leur carrière, en modifiant peu leur contenu, malgré le changement de programme intervenu en 1973. Ainsi l'édition de l'ouvrage d'Huisman et Vergez (*Cours de philosophie, complément pour terminales A et B*, Nathan, 1990, p. 26-27) est-elle identique au mot près pour la partie qui concerne la religion.

André Roussel et Gérard Durozoi (*Philosophie, notions et textes*, classe terminale A, t. 2, p. 535-550) organisent leur ouvrage à partir d'extraits de textes, précédés d'une introduction. Ceux-ci sont regroupés en trois parties : religion et sentiment du sacré, la religion est-elle aliénation ? le problème de la mort de Dieu. Autour des textes, les auteurs tentent d'organiser une réflexion qui ne s'enferme ni dans une défense et illustration, ni dans une condamnation de la question religieuse. Si l'on retrouve, en effet, les réflexions classiques de type culturelle ou sociologisante, en revanche l'interrogation par les philosophies du soupçon (Nietzsche en tête) ordonne la réflexion autour de ces questions qui ont traversé jusque la réflexion des théologiens de la mort de Dieu (on peut penser à Bonhoeffer et à ceux qui se

sont inspirés de sa pensée). En revanche, la partie consacrée à la métaphysique qui clôt l'ouvrage renvoie à une mise en cause de celle-ci, jugée à l'aune des sciences humaines. Là encore, on sent l'héritage des années 1960-1970.

Le second manuel, dû à la plume de Françoise Raffin et de Louis-Marie Morfaux (*Cours Morfaux de philosophie, la pratique et les fins*, Colin, 1977) se présente sous la forme d'un cours suivi de textes accompagnés d'un large commentaire. Les textes sont donc en nombre moins importants que dans l'ouvrage précédent, mais on retrouve, au fond, la même typologie : position traditionnelle, critique sociologique, critique des philosophies du soupçon. Toutefois, à la différence du premier ouvrage, les auteurs construisent un discours parfaitement articulé visant au dépassement de la critique religieuse par une prise en compte de l'opposition immanence/transcendance, raison/foi - bref, un retour à un débat philosophique plus classique.

On conclura ainsi que les manuels, s'ils essaient de faire un peu de philosophie avec les élèves, sont condamnés à être réécrits régulièrement, dans la mesure où ils sont eux-mêmes, inévitablement, les héritiers des débats philosophiques du temps, signe d'une circulation des idées entre les savoirs philosophiques et leur mise en œuvre dans la culture de l'École.

© Côté Philo

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

Un exemple d'approche et d'appropriation philosophiques d'un texte religieux : l'étude de la *Genèse* 1 à 4.

par André Sénik

Pour une étude philosophique des textes religieux

Mon expérience personnelle a commencé il y a une quinzaine d'années, et je me suis aperçu lors du dernier colloque de l'Acireph que nous étions plusieurs à faire étudier ce texte religieux en classe de philosophie, pour des raisons similaires et avec des résultats semblables. J'y vois une façon d'assumer notre nouvelle tâche d'enseignants laïcs : l'appropriation philosophique de l'héritage religieux. L'objectif de cette appropriation est de ne pas laisser se perdre une des principales sources de notre culture, de ne pas en laisser le monopole à l'approche confessionnelle, (qui reste parfaitement légitime hors de l'École), et de faire fructifier la réflexion philosophique en l'appliquant aux pensées élaborées par cette autre forme de pensée. Étudier la Genèse en classe de philosophie signifie de façon indissociable d'une part qu'une approche laïque reconnaît l'importance et la respectabilité des textes religieux, et d'autre part qu'elle s'autorise à leur appliquer une lecture exclusivement rationnelle et donc non sacralisatrice.

Aux rares élèves qui se montrent au départ réfractaires à cette lecture par indifférence affichée à la religion, il est aisé de montrer que l'ignorance n'est pas une position tenable quand il s'agit du plus important des textes fondateurs de leur propre culture. D'autant que les philosophes, excepté les Grecs, se réfèrent quasiment tous à ce texte. Quelques coups de sonde dans la classe, sous forme de questions, suffisent à faire mesurer par tous l'extraordinaire ignorance ou méconnaissance de ce texte, qui est pourtant commun aux trois religions du Livre. Qu'est-ce que le péché originel ? Le fruit défendu ? Que s'est-il passé entre Caïn et Abel ? D'où vient le jour de repos hebdomadaire ? Quelle est la place respective de l'homme et de la femme d'après la Bible ? D'où viennent les expressions "il faut cultiver son jardin", "suis-je le gardien de mon frère ?", "tu gagneras ton pain à la sueur de ton front" ou "tu enfanteras dans la douleur ?" Très peu d'élèves connaissent la réponse à ces questions autrement que par oui-dire et de façon déformée. Leur curiosité est très vite accrochée.

Une entreprise de laïcisation légitime

À ceux qui ont étudié la Genèse dans un contexte confessionnel, il faut faire admettre qu'on s'autorise à la questionner et à l'interpréter librement, sans prendre position sur son autorité autre qu'humaine. La question de l'existence de Dieu ne sera pas posée, cela doit être précisé, et le texte sera considéré dans son seul contenu. Bien que cela ne me soit jamais arrivé, je n'exclus pas que pour certains élèves ce regard "neutre", et même "critique" sur un texte ayant un caractère sacré soit considéré comme irrespectueux, voire offensant. Plus grave peut-être, toujours à leurs yeux, sera la prise en compte de tous les éclairages historiques sur l'histoire du texte et des connaissances scientifiques, quand elles divergent de certaines affirmations contenues dans la Genèse.

Sur ces points, ma position est que si la prudence et le tact dans le ton et dans la forme sont de mise, il ne peut pas y avoir de concessions sur le fond. D'un, il n'y a pas de domaine tabou pour la raison. De deux, ce qui est établi par la connaissance rationnelle ne peut être contesté que par elle. En matière de connaissances positives, les textes religieux ne font pas autorité et ne peuvent pas se soustraire au savoir ou les contredire. C'est ainsi que l'apparition de l'espèce humaine au cours de l'évolution naturelle des espèces n'est pas une hypothèse que l'on pourrait ravalier au rang de simple croyance. C'est ainsi encore que l'histoire des religions les met toutes dans une perspective historique, pluralité qui les relativise forcément un tant soit peu.

Je considère comme une entreprise légitime de laïcisation du mode de croyance de faire accepter par les croyants ce que l'histoire et les sciences ont à dire sur leurs textes sacrés. Il y a effectivement des énoncés qui sont historiquement datés, (comme la lapidation de la femme adultère) et d'autres dont la signification symbolique est irréductible à la lettre du texte.

Au-delà de la lettre

En contrepartie, l'exigence qui s'impose à nous est que la raison philosophique ou scientifique ne réduise pas le texte religieux au registre des connaissances positives. Quand il s'agit du sens que ce texte décide de donner à l'existence de l'homme, la tâche de l'enseignement de la philosophie est de le faire comprendre en profondeur, au-delà de la lettre. Il est essentiel par exemple que les élèves aperçoivent le rapport entre l'universalisme rationnel des philosophes et la formule de la Genèse "Dieu créa l'homme à son image. À sa semblance il le créa."

Il est passionnant de faire apparaître la différence entre les deux récits de la création de l'homme. Dans le premier récit, Dieu "les créa homme et femme", tandis que dans le second, il cherche à l'homme "une compagne qui

lui soit assortie". Passonnant aussi de s'interroger sur la signification de la punition de la femme : "ton désir te tournera vers l'homme, et il te dominera".

Je ne vais pas énumérer ici toutes les questions philosophiques que l'on rencontre en lisant ce texte, l'important est que les élèves discernent la différence d'approche dans le domaine métaphysique entre un texte religieux qui prescrit des réponses contenant un sens moral au nom d'une autorité transcendante et la mise en question et en discussion de ces réponses au moyen de la raison philosophique.

À travers cet exemple, nous autres professeurs de philosophie avons à décider de notre réponse à deux questions qui sont devenues urgentes.

La première est la disparition de la culture religieuse, laquelle est irremplaçable, indépendamment de la croyance.

La seconde est le retour de la question religieuse sous une forme hostile à la laïcité, et conséquemment l'impossibilité de reléguer l'expression de l'appartenance religieuse à la sphère privée. Il est risqué, mais nécessaire, de faire parler de façon laïque de la croyance et de la non-croyance, en faisant reposer le respect mutuel sur la démonstration qu'aucune croyance ne peut démontrer rationnellement sa supériorité sur une autre. Nul n'est tenu de se définir sur ce plan, mais nul ne devrait non plus être tenu de cacher ses convictions. C'est l'École qui est laïque, indifférente en matière de croyance, pas les élèves. Par contre, l'École doit leur apprendre à penser leurs croyances de façon éclairée et à se comporter avec les autres avec respect, sans arrogance ni ostentation.

La position du prof

Et le professeur de philosophie ? Doit-il confesser devant ses élèves son rapport à la croyance ? J'avais prévu de laisser cette question sans réponse. La rédaction me presse de m'exposer davantage. Il me paraît clair qu'il n'y a pas une seule bonne réponse à cette question. Il me semble également que le professeur ne peut pas faire moins que ce qu'il suscite chez ses élèves : si certains de ceux-ci sont amenés à parler de leur rapport personnel à la religion, il ne serait pas *fairplay* que le prof n'en fasse pas autant. Mais rappelons-nous qu'il s'agit de sujets troublants. Je ne suis pas réticent très longtemps à répondre aux questions éventuelles de mes élèves sur ce sujet. Voici comment je m'exprime : "Je suis comme la plupart d'entre vous, en ce sens que je suis sur les mêmes positions que mes parents. Mes parents à moi étaient totalement étrangers à toute religion, et je suis donc moi-même athée par tradition familiale. Dans mon cas, la philosophie n'est pas à l'origine de ma position en matière religieuse, c'est pourquoi je suis à l'aise pour vous répondre sans craindre que cela risque de vous influencer." Pour ne pas passer pour un hypocrite, je me vois bien obligé d'ajouter que je suis

juif et que cette appartenance n'est pas une option religieuse. Cette exposition personnelle du professeur est délicate, et elle suppose que toute parole d'élève personnelle sera reçue avec le plus grand respect et comme une preuve de confiance envers les autres. Mais je n'ai rien à redire à ceux qui jugent que le principal est le droit à l'indifférence et qu'il est dangereux de laisser parler les différences quelles qu'elles soient. Je comprends parfaitement que des collègues n'aient pas du tout envie de s'exposer, ou ne veuillent pas interpellier les élèves en tant que relevant ou pas d'une certaine croyance.

Et pourtant, je ne vois rien de plus laïcisant que de faire apparaître aux yeux des uns et des autres les options individuelles dans leur diversité et leur égale dignité. Il m'arrive de donner la question suivante en tant que sujet de réflexion écrite : "Est-il souhaitable que chaque personne examine rationnellement au moins une fois dans sa vie sa position vis à vis de la religion ?" Ce sujet n'a jamais suscité beaucoup d'écho. La principale raison que j'ai cru trouver à ce manque d'intérêt est la suivante : beaucoup d'élèves admettent sans gêne qu'ils croient par tradition, qu'ils seraient d'une autre croyance s'ils venaient d'un autre milieu y d'une autre tradition. Ils ne jugent pas leurs croyances plus vraies qu'une autre. À quoi bon alors soumettre une tradition culturelle reconnue et vécue comme telle à un examen critique ?

Cela étant admis, j'ai appris bien des choses passionnantes en classe, par exemple quand des élèves dont les parents sont de religions différentes racontent ce que cela donne pour eux, ou que d'autres exposent en toute ingénuité des syncrétismes qui frisent l'hérésie mais qu'ils croient orthodoxes.

Le choix que j'ai fait est délicat, risqué, je le reconnais quoiqu'il ne m'ait jamais attiré de problèmes. Mais il permet d'accéder à la réflexion commune sur la pensée intime des élèves, et c'est bien cette pensée qu'il s'agit pour nous de laïciser au moyen de l'approche philosophique. Car il ne s'agit pas d'ajouter aux pensées et aux convictions des élèves, dont ils restent libres, des connaissances d'histoire de la philosophie qui ne modifieraient en rien leur façon de penser en général. L'approche philosophique qui est utile à la formation de tous les esprits ne consiste pas à remplacer les convictions personnelles par des idées justes, elle doit aider à penser convictions et croyances sur une base rationnelle.

Dossier : Enseignement de la philosophie et religion

Pour aller plus avant

Comment faites-vous en classe ?

Questionnaire

Mon

Quelques questions sur la façon dont vous traitez de la religion en cours avec vos élèves. Envoyez-nous vos réponses. Elles feront l'objet d'un compte rendu dans le prochain numéro.

1. Comment abordez-vous la religion en cours ?

- a- comme un thème isolé ou de façon transversale ?
- b- sur le plan des idées (les grandes conceptions de la divinité) ou celui des pratiques ?
- c- par quelles entrées procédez-vous ?

2. Quels sont, selon vous, les connaissances indispensables que les élèves doivent posséder pour aborder ce thème ?

3. Apportez-vous un complément de culture ou d'information ?

4. Rencontrez-vous des obstacles pédagogiques spécifiques chez les élèves quand vous abordez ce thème ?

À l'étranger : L'Espagne

L'enseignement de la philosophie en Espagne par Luis Maria Cifuentes

Président de la Société espagnole de Philosophie

Il n'est pas facile de résumer en quelques pages la structure actuelle de l'enseignement de la philosophie en Espagne ; j'essaierai cependant de le faire en deux temps : en premier lieu j'analyserai les normes légales actuellement en vigueur, puis, je retracerai le processus qui a abouti, ces dernières années, à une telle conception des disciplines philosophiques. Au cours de l'exposé, j'évoquerai l'influence de la politique de l'éducation menée par les différents gouvernements (socialiste et conservateur) qui se sont succédé en Espagne depuis 1982.

Le cadre réglementaire de l'enseignement de la philosophie

Pour comprendre l'articulation de l'enseignement de la philosophie en Espagne, il est nécessaire de commencer par exposer brièvement à quels niveaux scolaires il intervient et dans quel cadre il s'exerce à chaque palier.

Aujourd'hui, le système scolaire se répartit sur trois grands niveaux : primaire, secondaire et supérieur. La philosophie s'enseigne dans le secondaire qui se divise à son tour en deux tranches : l'enseignement secondaire obligatoire (quatre années de 12 à 16 ans) et l'enseignement post-obligatoire comprenant deux années de « baccalauréat » (Bachillerato) de 16 à 18 ans ou bien des cycles de formation professionnelle de niveau II et III.

L'enseignement de la philosophie se compose de trois matières : *Éthique*, *Philosophie 1 et 2*. Toutes sont obligatoires et se répartissent de la façon suivante : deux heures hebdomadaires d'*éthique* la quatrième année de l'enseignement secondaire obligatoire, s'adressant à des élèves de 16 ans. La *Philosophie 1* (introduction à la philosophie) est dispensée à raison de trois heures hebdomadaires à tous les élèves de la première année de baccalauréat et la *Philosophie 2* (histoire de la philosophie et des sciences) l'est en seconde année avec le même nombre d'heures.

L'idée qui préside à tout le cursus des enseignements philosophiques est qu'il s'agit d'un cycle d'éducation philosophique commençant par l'étude des notions de base de philosophie morale. Comme il s'agit d'une composante essentielle de la formation civique de tous les élèves, cette discipline s'enseigne au niveau de l'enseignement obligatoire. En outre, à la fois par

son caractère propédeutique et sa relation à la conduite de la vie, elle semble davantage reliée au contexte de vie des adolescents d'autant qu'elle sert en même temps d'introduction à certains problèmes de philosophie morale et politique qui seront traités ultérieurement dans le cours de *Philosophie 1*.

L'articulation des programmes de *Philosophie 1 et 2* est quelque peu plus délicate. L'année de Philosophie 1 a pour but, par l'étude des thèmes ou des problèmes philosophiques, d'initier l'élève au processus de problématisation et de recherche de solutions rationnelles (il s'agit d'enseigner à *philosopher*), tandis qu'en revanche en *Philosophie 2*, le programme est historique et s'appuie sur l'axe chronologique des étapes et des courants les plus importants de l'histoire de la philosophie (il s'agit alors d'enseigner *la philosophie*). Toutefois, il faut signaler que les deux perspectives ne sont pas antagoniques : l'objectif essentiel de l'enseignement de la philosophie, objectif assumé par tous les professeurs, est que les élèves apprennent à philosopher sur la base de connaissances en philosophie et que les auteurs soient un appui et une aide pour qu'ils exercent leur propre pensée.

En ce sens on peut dire que les matériaux didactiques qu'ont élaborés, ces dernières années, différents groupes de philosophie dans toute l'Espagne, sont conçus comme un unique cycle progressif où les problèmes philosophiques sont considérés à partir des deux perspectives : une perspective synchronique en première année et une autre diachronique dans la dernière année du baccalauréat. Selon ce point de vue, les problèmes et les éléments de philosophie enseignés et appris en *Philosophie 1* font l'objet d'une relecture sous forme d'histoire de la philosophie en *Philosophie 2*. Cela dit, il faut être conscient que durant les deux années, il s'agit d'un enseignement sélectif et fragmentaire de la philosophie étant donné qu'il n'est pas possible d'aborder tous les thèmes ni tous les auteurs importants de l'histoire de la philosophie occidentale.

Un autre élément caractéristique du système espagnol est que le cycle d'éducation philosophique se compose de trois éléments : les contenus cognitifs, les contenus méthodologiques et ceux liés à des aptitudes. C'est-à-dire que l'enseignement de la philosophie n'est pas conçu seulement comme une instruction, l'enseignement de contenus conceptuels, mais aussi comme un processus éducatif global. Il est important de signaler que l'introduction de nouveaux éléments comme les méthodes et les aptitudes a facilité la prise de conscience par les professeurs de philosophie, comme ceux des autres matières, des finalités éducatives et sociales de l'enseignement de la philosophie. Le fait que les professeurs de philosophie soient pleinement conscients d'être avant tout des éducateurs au moyen de la philosophie et non des personnes spécialisées dans la recherche, est dû, dans une large mesure, à l'inclusion de méthodes et d'aptitudes dans les programmes de philosophie.

L'articulation interne entre les programmes de *Philosophie 1 et de Philosophie 2* est cependant problématique car tout l'ensemble du corps professoral n'est pas conscient de cette articulation et tous les matériaux pédagogiques élaborés et présents sur le marché de l'édition n'ont pas su mettre correctement en relation les deux programmes.

Bien que je n'aie pas l'intention de reproduire ici l'ensemble des contenus des enseignements philosophiques du système scolaire espagnol, je voudrais présenter les rubriques fondamentales des trois matières : *l'Éthique, Philosophie 1 et Philosophie 2*. Je me référerai pour cela au Décret Royal (Bulletin officiel du 16 janvier 2001), applicable à toute l'Espagne dans la mesure où il fait référence à une norme élémentaire fixant les contenus minimums communs à tout le territoire espagnol, car il faut savoir que le système éducatif espagnol est en fait géré par les différentes Communautés autonomes.

Dans la mention *Éthique* (quatrième année de l'enseignement obligatoire) on prescrit une introduction où s'explique la fonction sociale et éducative de cette matière. Ensuite sont définis les objectifs de cet enseignement. Quant aux contenus de programme ils sont divisés en quatre sections : les problèmes moraux de notre temps ; la démocratie comme cadre des projets éthiques contemporains ; la rationalité et la structure de la vie morale et, enfin, les théories éthiques. Chacune de ces quatre sections comprend trois unités didactiques, ce qui fait que l'ensemble du cours se compose de douze unités didactiques qui doivent se dérouler tout au long de l'année. En dernier lieu, une section décrit les critères d'évaluation et sert de guide pour l'appréciation et l'évaluation des élèves.

En ce qui concerne la *Philosophie 1*, on retrouve les mêmes sections que pour l'Éthique, c'est-à-dire une introduction, quelques objectifs, des contenus de connaissance et des critères d'évaluation. Les contenus spécifiques se répartissent selon diverses rubriques regroupant des thèmes et des problèmes philosophiques : le savoir philosophique (une unité didactique) ; la réalité (trois unités), l'être humain (trois unités), l'action humaine (trois unités) et, finalement, la société (trois unités aussi). Au total ce programme est constitué de 16 modules qui doivent être traités tout au long de l'année à raison de trois heures par semaine. Il est évident qu'il est très difficile d'achever un programme aussi dense et aussi vaste en si peu de temps. L'inspection de philosophie, consciente de cette difficulté, autorise les professeurs à sélectionner des thèmes en fonction de la cohérence des choix effectués et de leur adaptation didactique aux élèves.

Enfin, la *Philosophie 2* (histoire de la philosophie et des sciences), dispensée lors de la dernière année du baccalauréat, est l'aboutissement du cycle d'éducation philosophique puisqu'il s'agit pour l'élève de transposer les thèmes philosophiques étudiés en Éthique et en Philosophie 1 à un niveau

différent de problématisation et de solution. Il faut qu'il soit capable de confronter sa propre pratique de pensée philosophique avec les grands maîtres de la pensée occidentale qui ont réfléchi sur ces problèmes tout en vivant dans un autre contexte historique et existentiel.

La *Philosophie 2* obéit à la même structure que les deux autres disciplines en ce qui concerne les grandes rubriques (introduction, objectifs, contenus et critères d'évaluation). Cependant, le fil conducteur du programme est évidemment l'axe chronologique ; on égrène ainsi les philosophies grecque, médiévale, la philosophie de la Renaissance, la philosophie moderne et contemporaine. L'ensemble est constitué de 18 modules dont chacun se réfère à un auteur important de l'histoire de la philosophie. La discussion sur l'inclusion de tel ou tel auteur dans le programme officiel est toujours d'actualité mais l'inspection de philosophie et la pratique enseignante permettent de sélectionner quelques auteurs en fonction des besoins de l'élève ou des orientations fixées par les autorités éducatives des Communautés autonomes. De toute façon, quel que soit le programme d'histoire de la philosophie, l'étude d'auteurs fondamentaux tels que Platon, Aristote, Descartes et Kant est indispensable puisqu'ils sont considérés comme des auteurs canoniques universels.

Formation et valeur du dispositif actuel

Le cadre légal actuellement en vigueur à propos des enseignements philosophiques résulte des réformes successives qu'a connues le système éducatif en Espagne depuis 1982. Tant l'université que l'enseignement primaire et secondaire ont fait l'objet de différentes politiques de l'éducation qui ont progressivement transformé le panorama législatif. En ce qui concerne les cycles du primaire et du secondaire, les changements politiques ont sérieusement affecté la stabilité du système éducatif, entraînant une certaine confusion et provoquant le découragement chez beaucoup de professeurs. C'est un fait qu'aujourd'hui, les enseignants aspirent à l'établissement d'un pacte d'État durable entre les partis politiques et les agents de la communauté éducative afin de constituer un système éducatif solide adapté à notre époque.

Le dispositif éducatif actuel est issu en grande partie de la conjonction de facteurs politiques et sociaux multiples. Dans les années 1990, les experts de l'éducation du Parti socialiste restaient sourds à la demande exprimée par les professeurs de philosophie que l'éthique soit incluse dans le programme de l'enseignement obligatoire. C'est au terme de plusieurs années de débat que le Ministère de l'Éducation a fini par l'intégrer comme matière commune dans la dernière année de l'école obligatoire. Durant plus de dix ans, l'éthique avait été considérée comme une discipline alternative au cours de religion et de morale catholique, option à caractère idéologique que seuls

choisissaient les élèves catholiques ; en conséquence allaient en classe d'éthique les élèves qui ne souhaitaient pas suivre de cours de religion catholique. C'est en 1990 que s'est effectué le décrochage entre l'éthique et la religion et la morale catholique dans notre système éducatif et cela a constitué pour de nombreux secteurs progressistes une conquête importante.

L'époque des gouvernements socialistes, de 1982 à 1996, a connu une autre confrontation entre le Ministère de l'Éducation et les professeurs de philosophie. Je fais allusion à la perte par l'histoire de la philosophie du statut de matière obligatoire dans la dernière année du baccalauréat. Face à cette décision ministérielle, les professeurs de philosophie, rassemblés autour de la Société espagnole des professeurs de philosophie (Sepfi), ont mené une campagne dans les médias, auprès des partis politiques et des universités, pour faire prendre conscience que l'étude de l'histoire de la philosophie a une valeur formatrice pour tous les élèves et que, par conséquent, elle devrait demeurer obligatoire dans toutes les filières. Cette campagne médiatique et politique a été très intense durant les années 1993, 1994 et 1995.

Le résultat de cette lutte en faveur de l'éducation philosophique ne s'est manifesté qu'en 2001. Dans la réforme présentée par le gouvernement du Parti populaire actuellement au pouvoir en Espagne, la Philosophie 2 (histoire de la philosophie) apparaît dans le tronc commun obligatoire de la dernière année de baccalauréat, donc pour tous les élèves et dans toute l'Espagne. Le problème auquel nous faisons face maintenant est la viabilité réelle de notre enseignement dans la mesure où une matière aussi complexe et aussi dense au plan conceptuel que l'histoire de la philosophie ne peut pas s'enseigner correctement à raison de trois heures par semaine.

Perspectives

Quelles conclusions peut tirer un observateur ou un lecteur extérieur de cette brève analyse de la formation philosophique en Espagne ? Avons-nous des raisons d'être optimistes face à l'avenir ?

Je tiens d'abord à dire que je considère comme un acquis important que le cycle d'enseignement de la philosophie couvre dans notre pays trois années distinctes avec un programme différent à chaque niveau. Devant le défi du multiculturalisme, il me paraît tout à fait positif que l'*éthique* soit située la dernière année de l'enseignement secondaire obligatoire, à condition de lui garantir un horaire hebdomadaire minimum de deux heures.

Quant à *Philosophie 1 et 2*, bien que l'ampleur des programmes les rendent peu réalistes, on peut cependant avoir comme objectif de mieux articuler les problèmes et les auteurs majeurs de la philosophie occidentale au moyen

d'une méthodologie didactique adaptée. Cette méthodologie doit aider les élèves à reconstruire les arguments et les styles de penser philosophique que l'on trouve dans les grandes écoles du passé afin qu'ils soient davantage en mesure de penser correctement le présent. En aucun cas ces enseignements ne doivent se réduire à la simple récitation d'arguments et d'auteurs mais pas plus à une simple vulgarisation des lieux communs véhiculés par les médias ou les agents sociaux.

Étant donné qu'en Espagne l'enseignement de la philosophie ne possède pas une tradition épistémologique et didactique bien définie, historiciste ou problématisante, les professeurs de philosophie espagnols doivent intégrer, dans un parcours progressif et échelonné, la philosophie morale, les problèmes philosophiques fondamentaux et la connaissance directe des textes les plus significatifs des auteurs qui ont réfléchi à ces questions. En matière de méthode didactique il n'y a pas de recettes universelles, mais, m'appuyant sur une expérience d'enseignement de nombreuses années, j'ose affirmer que le plus important dans les classes de philosophie n'est pas la leçon magistrale mais de parvenir à ce que les élèves pratiquent réellement la philosophie comme activité réflexive et critique. Si on ne tient pas compte de cette finalité, un bon programme ou un excellent livre de philosophie ne seront d'aucune utilité.

© Côté Philo

Lectures

La philosophie au Point-Press

Par Gérard Chomienne

C'est un fait bien connu, en France, la presse quotidienne se porte mal. En revanche nous détenons le record en matière de presse magazine. Qui n'a pas éprouvé dans un Point-Press, un véritable vertige, au moment de choisir une lecture facile pour meubler un Paris Lyon en TGV ? Tout savoir sur les voiliers d'occasion ou la randonnée pédestre ? la micro-informatique ou la fiscalité des donations-partages ? Mais on sait moins qu'il existe aussi des magazines grand public consacrant une large place à la philosophie. Certains titres sont sans doute connus des professeurs, notamment *Sciences Humaines*, ou encore *Res Publica* qui proposait un numéro spécial en octobre 2002 sur la bioéthique et l'éthique médicale. Parmi ces publications, on retiendra plus particulièrement *Sciences et Avenir*, qui consacre de nombreux numéros hors-série à des questions spécifiquement philosophiques.

L'avant-dernier numéro (132) des hors-série de Science et Avenir, **Le bon sens et la science**, devrait retenir notre attention. Parce qu'il traite un problème classique de l'épistémologie : y a-t-il continuité ou rupture entre la pensée commune et la pensée scientifique ? Mais surtout parce que le caractère problématique de cette dualité est au centre de la didactique des sciences, et peut-être aussi de la philosophie.

Une première pièce est versée au dossier par **Laurence Viennot**, professeur de physique à Paris VII au laboratoire de didactique des sciences physiques (p 9 à 11). La recherche en didactique, nous dit-elle, est dominée depuis trente ans par un bachelardisme sommaire. Pour comprendre comment les élèves assimilent les théories enseignées, on se concentre sur les préconceptions qui y font obstacle, comme autant de môles de résistance au vrai. « Mais lorsqu'une idée compatible avec ce qu'on enseigne est observée chez les élèves, cela ne retient pas l'attention ». La didactique des sciences, telle que la conçoit Laurence Viennot, au lieu de mettre l'erreur au centre de ses recherches, doit s'efforcer plutôt de déceler ce qui peut constituer, dans la pensée commune, des points d'appui pour la compréhension des concepts et des raisonnements scientifiques.

Cette opposition entre continuité et rupture traverse toute la philosophie des sciences. Dans une courte synthèse, **Pascal Engel** nous présente les termes de ce débat (p 12-13).

D'un côté, de Descartes à Thomas Kuhn, on a revendiqué une rupture entre le sens commun et la pensée scientifique et il faut bien reconnaître, écrit-il, que « la conception discontinuiste gagne certainement le premier round » : les tables sont faites de molécules, les couleurs ne sont pas des propriétés des choses, etc. Dans ces conditions, comment comprendre l'affirmation d'Einstein : « la science tout entière est un raffinement de la pensée de tous les jours » ? Elle s'inscrit dans une autre tradition philosophique, l'école du sens commun, d'Aristote à Locke et Thomas Reid.

Mais aujourd'hui, le débat philosophique est enrichi d'éléments nouveaux. Le sens commun est devenu un objet d'étude scientifique et en premier lieu de la part des sciences cognitives. Dans le but de doter des robots ou des systèmes experts d'un sens commun artificiel, il est nécessaire de modéliser le comportement intelligent dans les situations ordinaires de la vie. L'ampleur de la tâche fait apparaître que la pensée ordinaire est d'une richesse et d'une complexité qu'on ne soupçonnait pas.

Une seconde discipline, la psychologie du développement, contredit l'idée, chère à Descartes, selon laquelle l'enfance ne serait que l'âge des préjugés et des illusions. On sait maintenant que les bébés possèdent des compétences subtiles : ils savent additionner de petites quantités, que les objets continuent à exister quand ils sortent du champ perceptif, qu'ils sont en général impénétrables, qu'ils ont des trajectoires continues, etc. Bref, il y a une **physique naïve** comme il existe une **biologie naïve**, attestée par les constantes universelles de la taxinomie naturelle, une **psychologie naïve** dont la pièce maîtresse réside dans la *théorie de l'esprit*. (Ces données sont développées plus longuement dans un article de **Joëlle Proust**, *la cognition naturelle*, p 52-57).

On peut à la limite envisager l'existence d'une **ontologie naïve**, et analyser les catégories fondamentales de la pensée ordinaire : objet, propriété, relation, événement, fait, etc. « Sans doute, écrit Pascal Engel, est-il trop tôt pour tirer un bilan de ces recherches, mais elles suggèrent au moins l'hypothèse suivante : le sens commun, loin d'être un fouillis de croyances bariolées, s'organise à partir d'un noyau de connaissances de base, largement innées et fondamentalement correctes ; et probablement produites par l'évolution. »

Pourtant, la psychologie du raisonnement naturel montre que celui-ci est souvent fautif ; il ne peut constituer une base solide pour la science. Mais l'erreur serait d'en déduire qu'il faut l'éradiquer afin d'établir la science sur un terrain vierge, délivré de tout préjugé. Il n'y pas d'autre point de départ que le sens commun. Il possède une souplesse et une richesse qui lui permet de s'adapter à des situations mouvantes et complexes. Il est en outre assez plastique pour offrir la possibilité de révisions critiques. On comprend ainsi pourquoi il est si difficile à un ordinateur de l'acquérir.

Sous un autre point de vue, les rapports de la science et de l'opinion peuvent être envisagés dans leur dimension socio-politique. C'est l'objet d'une étude de **Bernadette Bensaude-Vincent** : *les figures de l'opinion*. L'auteur y examine les effets pervers de la philosophie de la rupture qui disqualifie d'avance toute entreprise de transmission populaire, toute vulgarisation de la science. Cette coupure du public d'avec le monde savant est peut-être pour quelque chose dans la désaffection des étudiants à l'égard des disciplines scientifiques. C'est pourquoi, on a beaucoup à attendre d'un mouvement récent qui conduit un public de non spécialistes à discuter avec les experts des choix techno-scientifiques de la société. Ainsi sont apparus récemment les *forums hybrides*, les *conférences de consensus*, en matière de médecine notamment. L'opinion publique ne saurait donc être considérée comme le simple produit des techniques de manipulation médiatique. On peut défendre au contraire, avec Habermas, une conception active de l'opinion capable d'intervention rationnelle dans l'espace public de la discussion.

Ce Hors-série comporte de nombreux autres articles : *Le renversement platonicien*, par **Luc Brisson**, *Un nouveau sens commun* par **Jean-Marc Lévy-Leblond**, *La rupture copernicienne*, de **Jean-Jacques Szczeciniarz**. Mais les textes sur lesquels je me suis attardé présentent un intérêt tout particulier pour le professeur de philosophie. D'abord parce qu'ils nous invitent à tenir compte, dans la partie de notre enseignement qui concerne la science, de la façon complexe dont les élèves s'approprient le savoir scientifique au cours de leurs études secondaires. Mais aussi, et c'est l'aspect le plus novateur des hypothèses évoquées sur l'existence d'une ontologie naturelle, parce qu'ils nous invitent peut-être à nous demander si des processus mentaux analogues n'interviennent pas dans l'assimilation des concepts et des modes de raisonnement proprement philosophiques.

Si l'on veut se faire une idée plus complète de la qualité de cette publication, on aura intérêt à consulter les deux derniers numéros, *La science en dix questions* et *Le monde selon Darwin*. Certes, il faut reconnaître que malgré un évident parti pris de pédagogie, un grand nombre d'articles ne sont pas accessibles à un élève de terminale. Il reste que si l'on s'intéresse à toutes les tentatives originales pour rendre la philosophie accessible au plus grand nombre, on ne peut que se féliciter de l'initiative de ce magazine.

Annexe : sommaire de quelques numéros Hors-série, de Sciences et Avenir

n° 124 **Le sens de la vie : la finalité dans les sciences** (L'intelligence de l'embryon. L'homme est-il le but de l'univers ? La flèche du temps. L'évolution des espèces est-elle un progrès ?)

n° 125 **La langue d'homo erectus** (L'émergence du langage. D'où viennent les 3000 langues ? La quête d'une langue originelle.)

n° 127 **L'hypothèse de l'inconscient** (La psychanalyse est-elle une science ? La théorie freudienne est-elle réfutable ? L'inconscient neuronal. Le complexe d'Œdipe est-il universel ?)

n° 130 **L'éthique du vivant : l'embryon est-il humain ?** (Le renouveau eugénique. Quand la vie commence-t-elle ? La piste des cellules souches embryonnaires.)

n° 131 **Paroles animales** (La langue des félins. Les dialectes de la baleine à bosse. Les chœurs des cigales. L'effet cocktail-party chez les manchots.)

n° 133 **La science en dix questions** (la réalité quantique est-elle connaissable ? Qu'est-ce qu'une expérience mathématique ? La théorie de Darwin est-elle vérifiable ? Qu'est-ce que la vérité scientifique ?)

n° 134 **Le monde selon Darwin** (L'évolution est-elle un progrès ? Le hasard est-il créateur ? La morale, un fait d'évolution ? Les espèces existent-elles ?)

© Côté Philo

Débat : la dissertation (suite)

So what ? Bon et alors ?

Une réaction à l'article de Jean-Jacques Rosat,
« Penser et dissenter », *Côté Philo*, n°1 .

par Jean-Jacques Guinchard

En lisant cet article, je n'ai pas éprouvé le moindre désaccord : oui, au cœur de notre commun malaise professionnel, il y a bien les dégâts de cette maxime officieuse « Hors la dissertation, point de pensée ; que nul donc n'entre ici s'il ne sait dissenter, ou ne consent du moins à s'y astreindre désormais ». Et pourtant je me suis senti arrêté au seuil de l'essentiel ; comment aller plus loin maintenant ?

D'abord, quelle est précisément la cible de cet article ?

- L'inanité de la dissertation comme fin en soi ?
- Une conception traditionnelle, prétentieuse et confuse de la pensée ?
- La grave faiblesse d'une certaine tradition philosophique française qui prétend se concevoir à l'aune de l'enseignement en terminale, lui-même caricaturé ?

Nul doute que ces trois dimensions soient au centre de l'idéologie professionnelle à laquelle tous les profs de philo sont confrontés (ils y croient et la proclament ; ils y croient et la pratiquent sans forcément la proclamer, comme on le voit au bac ; ou bien ils la récusent, mais même dans ce dernier cas ils lui ont bien payé tribut un jour ou l'autre, ne serait-ce que pour passer un concours).

Mais il me semble qu'il faudrait les dissocier et les préciser. Sinon, la révélation-dénonciation risque de demeurer gratuite. Autrement dit, que dire et que faire maintenant ?

Jean-Jacques Rosat met très justement en évidence les raisons qui rendent certaines philosophies plus commodes pour cette idéologie : Hegel, pour sa logique et son style, Platon et Heidegger pour leur détestation de l'opinion et de la démocratie, voire Descartes, Rousseau, Kant pour leur relative malléabilité, - mais pas les empiristes, les pragmatistes ? Remarque féconde, que nous pourrions exploiter, afin de comprendre pourquoi certains penseurs (malgré eux ?) se prêtent mieux que d'autres au traitement rhétorique, ou comment ce traitement rhétorique opère. Cependant cette direction n'est pas, à titre personnel, celle qui me semble prioritaire, car elle nous conduirait plus à régler des comptes internes à la profession (ou à dévoiler les tics de la « formation » en philosophie) qu'à nous demander ce que nous allons décider de faire en classe.

Je crois d'autre part qu'il n'est plus très nécessaire de reconnaître que la philosophie existe en dehors de la dissertation. Oui, bien sûr, la philosophie des philosophes n'est que rarement dissertante, si même elle l'est quelquefois. Ou alors, Jacqueline Russ ou Bertrand Vergely sont des philosophes¹. La création philosophique ne peut pas passer par la dissertation. Pas plus que le simulateur de vol ne nous emmène à Marseille ou Tokyo. N'insistons plus : quand la philosophie « vit », c'est parce qu'elle a des enjeux, des conflits à traiter, etc., et pas une forme à respecter.

Assumons donc clairement le caractère fictif, conventionnel et la fonction d'exercice et d'entraînement de la dissertation. « Ce n'est pas pour de vrai ». Prenons avec agacement ou détachement, selon notre tempérament, les déclarations sur « les aventures de la pensée », « les événements conceptuels », « l'invitation dans l'enceinte sacrée où le philosophe pense devant sa classe » (je n'invente pas ces formules, tout récemment réentendues) des partisans de la pensée-disserte, mais intéressons-nous surtout à la contradiction qui traverse certains élèves et même beaucoup d'entre eux. Je songe à ce que Patrick Rayou, analysé dans le même premier numéro de *Côté Philo* par Serge Cospérec, a bien mis en évidence : ils attendent de la philosophie - et on le leur fait plus ou moins consciemment miroiter - l'occasion d'une expression authentique, et ensuite la désillusion est cruelle, puisqu'en réalité on leur fait bien sentir qu'on attend d'eux un discours fortement cadré par des normes de contenu et de forme. Or avec leurs moyens et leurs intérêts d'adolescents, ils peuvent rarement surmonter cette contradiction. Même si, de leur côté, certains enseignants peuvent grâce à leur culture et leur habileté rhétorique croire et faire croire qu'ils la résolvent.

En fait qu'est-ce qu'une dissertation en philosophie ? Si je veux éviter la ronflante définition normative (« auto-déploiement du concept », etc.), je peux tenter une description : c'est un exercice de rédaction de format moyen, caractérisé par un ensemble de contraintes, comme la présence d'un sujet précis, l'absence de documents ou matériaux annexes, l'impératif d'une construction (le plan), enfin fréquemment la contrainte d'une production en une seule fois, dans une période limitée.

En somme, « papier, stylo et tout dans la tête ».

¹ Je reconnais volontiers à la première qu'elle a démontré dans ses publications pour les élèves ou les étudiants un grand savoir-faire, utile pour se faire coopter comme dissertateur professionnel. Le second est un bon exemple du malentendu commercial actuel en philosophie pour le grand public ; ses livres sur *La Souffrance* (Folio Essais) ou *Le Bonheur* (Pause-Philo chez Milan) n'ont aucun contenu personnel, ce sont des dissertations allongées, comme on le dit du café (pour ne pas avoir de mal à s'endormir).

Quant à la valeur de cette production, formative (les progrès qu'elle permet) ou sommative (la vérification d'un niveau à un moment donné), elle est liée au degré de maîtrise du vocabulaire, des niveaux de langue, aux choix de l'auteur en termes de références, d'« états » intellectuels, d'étapes retenues comme importantes dans le cadre du respect des contraintes. La fonction scolaire et sélective de la dissertation est absolument typique : on juge la qualité du produit proportionnellement à l'habileté de la réponse aux contraintes comme règles du « jeu ».

Que faire maintenant de cette épreuve ? Trois attitudes sont concevables :

- La récuser. Certains, peut-être parce qu'ils enseignent principalement ou totalement en séries technologiques, prennent le parti de la laisser tomber, ce « qui ne se voit pas trop dans la faiblesse générale des copies de bac ». Est-ce très honnête ? Gare au défaitisme paternaliste ?
- Ne pas l'abandonner mais l'accompagner d'autres pratiques d'écriture qu'on jugerait plus pertinentes et formatrices.
- Ou bien encore, ce qui est tout à fait compatible, continuer à la faire pratiquer, mais en l'évaluant de façon plus équitable et respectueuse des capacités réelles des élèves, pour les faire vraiment progresser d'autre part.

À l'article de Jean-Jacques Rosat, je propose le prolongement suivant : oui, la dissertation est un exercice, rien de plus, rien de moins. Et c'est un mauvais exercice, tant que ce qui l'environne dans l'enseignement reste extrêmement flou. Mais si le contexte est débarrassé des incertitudes et des non-dits actuels, pourquoi pas ?

À condition, en réalité, de préciser quelles finalités on entend donner à l'enseignement philosophique comme perfectionnement de l'écrit. Je m'engage donc ici dans une perspective pédagogique nette : nous ne visons pas à former des philosophes, ni même « seulement » à éveiller la pensée discursive, réflexive, etc., selon certaines belles formules. Mais à contribuer chez les lycéens à la meilleure maîtrise possible de l'écriture autonome. Or, on peut le faire tout en résolvant justement ou au moins en atténuant la contradiction dont souffrent les élèves entre désir d'expression authentique et obéissance à des conventions.

Il s'agirait d'assumer clairement la dimension d'argumentation de la dissertation. Dans le « système » actuel, on sème la confusion ou l'amertume dans les esprits en faisant d'abord croire aux élèves qu'on va prendre au sérieux leur pensée, puis en la taxant de pauvreté, illogisme, subjectivisme, etc. Eh bien, changeons d'optique. Disons-leur désormais : « vous avez pour mission d'être convaincant(s), c'est-à-dire de déterminer à propos d'un sujet quel traitement (c'est-à-dire la réponse à la question posée, en somme l'avis motivé comme celui que formulerait un expert ou un juge, justement *comme*, car il n'est pas malséant de rappeler que c'est une simulation) vous

paraît le plus solide, donc celui auquel vous adhérez, et ensuite de trouver les arguments les plus convaincants eux aussi pour votre lecteur ». Du coup, n'en déplaise aux irréalistes partisans de la gratuité de la pensée, les élèves peuvent faire coup double : construire sérieusement un raisonnement et montrer quelles connaissances (faits, interprétations, concepts, thèses, théories) ils savent utiliser.

Il s'agit à la fois, de dédramatiser la dissertation et la philosophie (alors que la théâtralisation est une seconde nature chez les « penseurs-disserteurs ») et de stimuler l'intérêt des élèves pour la pratique intellectuelle. En disant clairement que la dissertation est une argumentation, on la rattache à la famille des autres écrits scolaires comparables (en laissant ici de côté la question certes très importante des divergences et contradictions entre les styles et pratiques des diverses matières) ; on motive les élèves, on leur fait comprendre que leurs efforts ne sont pas juste destinés à un usage paroxystique, aléatoire et en plus unique, le bac. La disserte de philo n'est plus jetable ! Elle peut se comprendre dans une continuité tout au long des années, en amont depuis la rédaction narrative qu'on découvre dans ses premières années d'école, jusqu'aux écrits ultérieurs, en aval de la terminale, universitaires, mais aussi par la suite professionnels, associatifs, etc.

Donc : non à la philosophie « disserto-centrique », oui à une dissertation bien recentrée dans une discipline bien finalisée.

© Côté Philo