

n° 21

Côté-Philo

www.acireph.org

Le journal de l'enseignement de la philosophie

DOSSIER

*Lire et écrire en classe de philosophie.
Quel(s) langage(s) pour notre enseignement ?*

septembre 2017

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

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

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : contact@acireph.org

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

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

Côté Philo est une publication de l'ACIREPh

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

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

<http://www.acireph.org>

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Communiqué de l'ACIREPh	Réforme des épreuves du baccalauréat dans la série STHR	3
DOSSIER	LIRE ET ÉCRIRE EN CLASSE DE PHILOSOPHIE	4
	Travail de la langue, travail de la pensée Nicole Grataloup	7
	Apprendre les mots de la pensée Cécile Victorri	29
	Parler, écrire, penser en philosophie : attentes scolaires, mobilisation de ressources et travail langagier Élisabeth Bautier	41
	Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions Jean-Yves Rochex	55
	Pistes de réflexions pour améliorer l'enseignement de la philosophie en séries technologiques Julien Rodriguez	61

Communiqué de l'ACIREPh

L'ACIREPh a été informée le 21 mars 2017 du renouvellement, envisagé par la DGESCO avec le concours de l'Inspection générale, de l'épreuve de philosophie du baccalauréat pour la série Hôtellerie et Restauration (STHR). La première mise en application de ces nouveaux sujets est envisagée pour la session 2018 du baccalauréat, dans la seule série STHR, qui concerne environ 2 % des élèves des séries technologiques. Cette décision est actée depuis la parution de ces sujets renouvelés au Bulletin officiel du 20 juillet 2017 (note de service n° 2017-101 du 4-7-2017).

L'ACIREPh a été conviée à une réunion de travail le 24 mars 2017, dont l'objet était de finaliser la note de service destinée aux concepteurs des sujets du baccalauréat. L'Inspection générale, la DGESCO, l'APPEP et l'ACIREPh étaient représentées lors de cette réunion. Lors de cette réunion, l'ACIREPh a d'abord pris connaissance des conditions dans lesquelles avaient été pensés ces sujets renouvelés. Une expérimentation de plusieurs mois, menée dans quatre académies auprès d'une dizaine de professeurs, de septembre 2016 à janvier 2017, aboutit à la conclusion qu'il était nécessaire de modifier les épreuves de philosophie du baccalauréat en séries technologiques, et opportun de le faire dans un premier temps dans la série STHR, dans le cadre d'un renouvellement plus global dans cette filière.

Les raisons présentées de ce projet sont de deux ordres : d'une part, répondre aux difficultés des élèves des séries technologiques, qui font consensus dans la profession et s'observent chaque année par l'inefficacité des copies du baccalauréat à évaluer justement le travail des candidats, ainsi que par leur durée moyenne de travail effectif pendant l'épreuve de philosophie ; d'autre part, permettre aux quelques très bons élèves qui s'y trouvent (ceux notamment qui envisagent des classes préparatoires) de continuer à faire une épreuve comme la dissertation classique.

C'est pourquoi le principe d'un choix entre trois sujets est maintenu : une dissertation, une « composition » et une explication de texte, portant sur des notions du programme différentes. Les transformations concernent le nouveau second sujet, nommé « composition », ainsi que le troisième sujet d'explication de texte.

La composition se présente sous la forme d'une seule question, comme une dissertation, accompagnée de plusieurs questions visant à guider le travail d'analyse, d'argumentation et de réflexion des candidats. Les repères (distinctions conceptuelles figurant au programme) y occupent une place explicite, et le travail de rédaction des élèves est aidé par sa séparation en étapes distinctes, là où tant d'élèves ne savent comment mobiliser efficacement et méthodiquement leurs ressources face à un sujet de dissertation nu.

La nouvelle mouture de l'explication de texte se distingue de l'actuelle principalement par l'importance accrue à la fois du nombre de questions posées

et de la longueur des textes sélectionnés. Là aussi, les repères du programme doivent être mobilisés. Les questions d'analyse précèdent une question plus synthétique, et des notes de vocabulaire sont plus systématiquement adjointes au texte, afin de ne pas pénaliser le niveau de langue des candidats.

Aucun barème n'est envisagé entre les différentes questions posées, ni pour la composition, ni pour l'explication de texte.

L'ACIREPh demande depuis près de vingt ans que soient transformés les programmes et les épreuves de philosophie du baccalauréat, notamment et prioritairement dans les séries technologiques, où l'échec de notre enseignement est patent. L'enquête menée par l'ACIREPh en 2015 en collaboration avec le SNES auprès de plus de quatre-cent professeurs de philosophie témoignait d'un large consensus des collègues (plus de 80%) en faveur d'une transformation des épreuves du baccalauréat dans les séries technologiques (aménagement, enrichissement, voire remplacement).

L'ACIREPh ne peut donc que saluer cette initiative prudente, après tant d'années d'immobilisme. Elle exprime sa satisfaction au sujet des échanges qui ont pu avoir lieu lors de cette réunion de travail : la plupart des propositions qu'elle y a formulées ont été prises en compte pour la rédaction d'une version consolidée de cette note de service, qui fut ensuite présentée aux organisations syndicales. Bien qu'elle n'ait ni l'ampleur ni la légitimité d'une consultation massive de toute la profession, cette consultation des associations professionnelles (ACIREPh et APPEP) n'était donc pas qu'une approbation de façade, mais un véritable travail constructif, dont il y a lieu de se réjouir.

Néanmoins, l'ACIREPh tient à réaffirmer, après l'avoir déjà fait sans obtenir de garantie, la nécessité que ces épreuves renouvelées en série STHR à l'occasion de la session 2018 du baccalauréat, fassent l'objet d'une double évaluation, d'une part auprès des collègues enseignant dans cette série, pour connaître les effets de ces nouvelles épreuves sur le travail mené avec les élèves dans les classes tout au long de l'année scolaire, et d'autre part auprès des correcteurs des copies des candidats de cette série au baccalauréat. Nous demandons publiquement à l'Inspection générale ainsi qu'à la DGESCO d'associer à nouveau l'ACIREPh et l'APPEP à cet indispensable bilan, et à tout le moins d'en publier le contenu. Une consultation sincère de tous les professeurs de philosophie devra être engagée, avant d'envisager l'extension de ces nouvelles épreuves aux autres séries technologiques. L'enquête SNES-ACIREPh menée en 2015 exprimait déjà ce souhait d'une large majorité de la profession (75%) d'entamer un dialogue collectif sur la question des épreuves du baccalauréat.

L'ACIREPh exprime également des réserves de fond quant à cette réforme, de deux ordres.

- Le maintien d'un choix entre trois sujets laissera les professeurs ayant très peu d'heures d'enseignement dans ces séries face à la nécessité de préparer leurs élèves à des formats d'épreuves distincts (dissertation, composition, explication de texte). Il maintiendra par ailleurs les candidats dans une logique

du « tout ou rien » lorsqu'ils choisissent l'un des sujets. Pour ces raisons, nous privilégions un renouvellement plus profond de ces épreuves : un seul type de sujet, avec deux sujets au choix, et, au sein de chaque sujet, plusieurs parties clairement affectées d'un barème. Si les épreuves du baccalauréat doivent évaluer l'implication et le travail des élèves pendant l'année, il faut donner à ces épreuves un format qui permette effectivement aux élèves sérieux de faire valoir ce qu'ils ont appris, ce qu'on leur a enseigné, et non ce qu'ils tirent de leur capital culturel ou linguistique – or c'est cela que nous finissons par évaluer, quand le flou des exigences méthodiques, l'absence de barème et l'absence d'un véritable programme ne nous laissent pas d'autre possibilité pour trouver « des points » dans les copies.

- Une amélioration réelle de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques ne peut être envisagée par le seul angle des épreuves du baccalauréat. Un élève ayant sérieusement appris son cours ne peut même pas espérer obtenir une note moyenne à l'examen, parce que le champ des problèmes possibles sur une seule et même notion est en droit, infini, et en fait, infiniment plus vaste que ce qu'un cours de quelques heures peut apporter aux élèves. Le cœur du problème réside donc dans les programmes eux-mêmes, beaucoup trop indéterminés et – pour cette raison – trop lourds. C'est la raison pour laquelle l'ACIREPh demande de revenir à des programmes de problèmes, et non pas de notions. Un programme tournant, renouvelé régulièrement en partie, mettant en jeu un petit nombre de problèmes (quatre ou cinq) suffisamment déterminés tout en ouvrant des facettes diverses, permettrait de nous donner les moyens d'évaluer enfin honnêtement, et avec de réelles exigences, les candidats sur ce qu'ils ont appris pendant leur année de philosophie, et de leur donner les moyens de construire une véritable réflexion critique. L'enquête SNES-ACIREPh menée en 2015 exprimait déjà ce souhait d'une large majorité de la profession (77%) d'entamer un dialogue collectif sur la question des programmes.

Enfin, l'ACIREPh renouvelle la demande, maintes fois exprimée à l'attention du Ministère, du retour du dédoublement systématique d'une heure de cours en séries technologiques. Les heures dédoublées font partie de nos conditions concrètes d'enseignement ; leur nécessité doit être affirmée dans le cadre d'un horaire national.

Dossier

Le dossier de ce numéro est consacré aux usages du langage en classe de philosophie qui sera l'objet des Journées d'étude de l'ACIREPh :

Lire et écrire en classe de philosophie. Quel(s) langage(s) pour notre enseignement ?

Journées d'étude de l'ACIREPh

des samedi 21 et dimanche 22 octobre 2017

Lycée Lurçat – 48 avenue des Gobelins – Paris 13^{ème} Métro : Place d'Italie ou Gobelins

Présentation du thème de travail des Journées d'étude (extrait) :

« Il semble aller de soi que la philosophie suppose un recul critique vis-à-vis du langage, ainsi qu'un usage spécifique de certains termes. Cela peut-il se développer chez des élèves qui éprouvent déjà des difficultés à maîtriser correctement certaines normes langagières considérées par nous comme basiques ? D'un autre côté, considérer les choses ainsi, sous la forme de fondamentaux qui doivent être acquis comme des conditions pour les dépasser, n'est-ce pas désarmer *a priori* les élèves les moins dotés en capital culturel et linguistique ? La philosophie suppose-t-elle un rapport particulier à la langue ? Si oui, de quelle nature doit-il être ?

Lorsque nous donnons à nos élèves les textes originaux des philosophes, ils peuvent être déboussolés face au registre linguistique qui s'y trouve mobilisé. Certains d'entre nous font alors le choix de traduire les textes avant de les faire étudier : faut-il choisir cette sorte de vulgarisation ? Comment conjurer le risque d'une simplification abusive qui ferait perdre non seulement le langage des philosophes, mais aussi la teneur même de leurs problèmes et de leurs conceptualisations ?

Par ailleurs, faut-il différencier nos approches en fonction du profil scolaire ou social de nos élèves ? N'est-ce pas proposer un enseignement au rabais pour les élèves les moins « fortunés » ? Penser notre seule difficulté à faire comprendre aux élèves les textes, les concepts et le vocabulaire de notre discipline nous fait tomber dans l'écueil de l'unilatéralité. Le langage philosophique tel que nous l'envisageons et l'utilisons en classe est-il les mots des philosophes ne doivent-ils pas accompagner/suivre cette évolution ? Il ne faudrait pas envisager le professeur comme le détenteur d'un langage que les élèves se doivent de maîtriser sous peine de ne pas réussir en philosophie, mais considérer la classe comme un lieu de convergence entre des pratiques langagières plurielles qui s'approprient, à leur manière, un même objet textuel. Un texte de philosophie écrit par des élèves de Terminale aurait-il moins de force et de pertinence qu'un texte de Kant ? » [voir sur le site de l'ACIREPh (<http://www.acireph.org/>) l'organisation (conférence, table ronde et ateliers proposés)]

Le dossier pourra ainsi servir à préparer le questionnement ou à prolonger le travail d'analyse, de proposition et de réflexion, réalisé lors de ces Journées d'étude.

Ce texte est extrait de *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, livre collectif dont l'initiative et la coordination reviennent à Francis Marchal, et publié par le CNDP (actuellement Canopé) en 1994. Quatre ans donc avant la création de l'Acireph, ce livre en préfigure en quelque sorte le projet, d'une part parce qu'une partie des auteurs furent parmi les fondateurs de l'Acireph, d'autre part et surtout parce que les contributions, dans la diversité de leurs approches, ont en commun l'affirmation de la nécessité d'une profonde transformation de l'enseignement de la philosophie en France. Nous re-publions ici le texte de N. Grataloup consacré à la question de la langue dans le travail philosophique, objet des Journées d'étude 2017."

Travail de la langue, travail de la pensée

Nicole Grataloup

« La philosophie n'est pas un temple, mais un chantier »

Georges Canguilhem¹

1. D'un symptôme et de quelques hypothèses

Juin 1992 : deux cents copies du baccalauréat série Aⁱ. Soixante-dix portent sur le sujet « À quoi sert la philosophie ? ». Sur ces soixante-dix candidats, cinq seulement ont interrogé les présupposés du sujet (la philosophie sert-elle à quelque chose ? Peut-être ne sert-elle à rien ? Que signifie « servir à » ? Cette notion convient-elle à la philosophie, est-elle pertinente pour parler de la philosophie ? etc.). Les soixante-cinq autres ont répondu à la question, la plupart dans une langue correcte, souvent avec des références justes (la Caverne de Platon, le « c'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir, que de vivre sans philosopher » de Descartes) ; beaucoup ont visiblement travaillé sérieusement pendant l'année, un bon nombre ont manifestement pris un plaisir certain à faire de la philosophie, et même à rédiger ce devoir. Mais l'effort de problématisation, le travail de questionnement du sujet, que tous les enseignants de philosophie s'accordent à considérer comme essentiel tant dans leur enseignement que dans leurs exigences de correcteurs, est absent ; non pas maladroit, ou inabouti, ou partiel, mais absent.

ⁱ [Toutes les notes de bas de pages sont de la rédaction] : la série A est l'ancienne série littéraire, devenue série L en 1994.

La vingtaine de correcteurs présents à la réunion d'harmonisation après correction font globalement le même constat. On pourra certes penser que les candidats ont hésité à s'engager, le jour du bac, dans un questionnement les conduisant inévitablement à émettre l'hypothèse que la philosophie pourrait ne servir à rien, de peur que le correcteur - philosophe - ne s'en offusque. Cette explication psychologique vaut peut-être pour quelques-uns, mais ne peut rendre compte de l'ampleur du phénomène. Dira-t-on que cette exigence de problématisation est absurde, qu'elle relève d'une logique de distinction, au sens de Bourdieu, et qu'en conséquence il est illégitime de l'évaluer à l'examen ? Je ne le pense pas, et je tenterai de montrer plus loin pourquoi elle me paraît au contraire essentielle.

Reste donc l'hypothèse qu'il y a là quelque chose qu'on ne leur enseigne pas ; plus exactement, car je ne doute pas que les professeurs qui ont préparé ces élèves au bac - dont je suis - ne leur aient dit et répété qu'il fallait problématiser, et montré comment on s'y prend, il y a là quelque chose qu'on leur enseigne sans qu'ils se l'approprient vraiment, sans qu'ils en perçoivent la nécessité et deviennent capables de le faire. C'est-à-dire d'une part que ce « principe » n'a pas pris sens pour eux, et d'autre part, qu'ils n'ont pas réussi à identifier les *opérations* de pensée requises pour le mettre en œuvre.

D'où la nécessité, pour une didactique de la philosophie, de s'affronter à ces deux questions - la question du sens (ou les multiples facettes du « pourquoi philosopher ? ») et la question des opérations de pensée (le « comment philosopher ? ») - et de faire l'effort de les penser ensemble, et non pas séparément, de penser leurs rapports, et non leur juxtaposition. Tel est le parti-pris que ce texte tente de mettre en œuvre.

L'idée que le sens puisse être l'objet d'une « didactisation » pourra paraître étrange, voire, à certains, scandaleuse : la question du sens a toujours été, d'une façon ou d'une autre, hors-didactique. Soit que le simple énoncé des *finalités* générales de l'enseignement de la philosophie, et leur incarnation dans la parole du maître, dans son charisme, dans son éthique suffise à donner sens, pour l'élève, au philosopher (c'est ce qui sous-tend, à mon sens, les Instructions de 1925). Soit que le sens soit renvoyé à une *motivation*, dont on constate la présence ou l'absence chez l'élève, à une « décision de philosopher » qui n'appartient qu'au seul libre- arbitre de chaque sujet, et qui relève d'un « inenseignable ». Cet inenseignable est le plus souvent référé à la « décision de prendre le langage au sérieux », posée comme un préalable à toute activité philosophique.

Qu'on ne se méprenne pas : quand je parle de « didactisation du sens », je ne veux pas dire qu'un dispositif pédagogique pourrait contraindre un individu à philosopher, et, de ce point de vue, je souscrirais volontiers à ce que dit Ph. Meirieu : « Nous sommes convaincus que "oser penser par soi-même" et s'affronter à l'exigence de vérité est un acte qui n'est déductible d'aucun dispositif, aussi sophistiqué soit-il, un acte qu'il faut faire et refaire sans cesse, un acte qui requiert chaque fois ce qu'aucun dispositif didactique ni aucun cours magistral ne peut mécaniquement ou magiquement produire, c'est-à-dire du courage.² » Il est vrai, et c'est heureux, que le sens que peut prendre tel problème philosophique, tel concept pour tel élève, dans sa vie, dans la mise en perspective de son expérience, nous échappe inévitablement, et on ne saurait vouloir, sauf

illusion ou fantasme de toute puissance, qu'il en soit autrement. Mais pour autant, on ne saurait se résigner à l'impuissance où nous enferme cette double réification, du sens en motivation/décision, et du sujet en être motivé ou non-motivé. Il faut alors penser le sens comme le rapport d'un sujet à son activité (et non comme une décision préalable à l'activité) : comme ce qui émerge et se développe, ou, au contraire, se perd, dans l'activité d'apprentissage même, selon que dans celle-ci, le sujet trouve, ou non, de nouvelles raisons d'apprendre et de chercher : et penser le sujet non comme substance ou comme être, mais comme sujet d'un travail et d'une activité de pensée dans lesquels il se transforme³.

C'est à cette double condition que le « souci du sens » peut - doit - éclairer toute élaboration didactique. C'est aussi à cette double condition que la capacité et le goût de « prendre le langage au sérieux », loin de devoir être renvoyés à la catégorie de l'inenseignable, peuvent - doivent - être mis au cœur de l'apprentissage du philosophe, comme son objet même : car si « philosopher, c'est savoir ce qu'on dit et si ce qu'on dit est vrai », c'est bien dans le travail de la langue que se constituent les compétences philosophiques, et au premier chef dans *l'écriture*, comme lieu privilégié où se met en œuvre « ce rapport de la langue à elle-même par où s'opère ce qu'on appelle penser⁴. »

Je voudrais donc, dans ce qui suit, examiner quelques-uns des aspects de ce travail de la langue, à la fois sous l'angle de ce qui s'y joue pour un sujet (à quoi cela engage, quelles mises à l'épreuve et quelles prises de risque cela implique, quel pari sur soi-même cela constitue) et sous l'angle des pratiques pédagogiques permettant que s'y construisent des compétences philosophiques.

2. Un rapport à la langue marqué par des rapports sociaux de domination

Plus de 50 % d'une classe d'âge arrive aujourd'hui en terminale, ce qui signifie que, si l'on excepte quelques grands lycées parisiens, une grande part de nos élèves, la quasi-totalité dans les terminales techniques, sont issus des classes populaires. Cette réalité sociologique doit interroger nos pratiques pédagogiques et notre réflexion didactique. Pour autant, on ne peut souscrire ni au discours qui la nie au nom de l'universalité de la raison humaine et du statut de sujet de droit que possède tout être humain, ni au discours qui la pense en termes de manque, sous le vocable du handicap socio-culturel (manque de connaissances, manque de culture, mauvaise maîtrise de la langue) : car ces deux discours se font écho, et masquent l'un et l'autre les profondes contradictions qui traversent l'expérience sociale et scolaire de nos élèves, et en font un mélange complexe d'aspirations et d'inquiétudes, d'espoirs et de difficultés, de possibles et d'impasses. S'autoriser à dépasser le niveau scolaire de ses parents, aspirer à changer sa place sociale, donc à transgresser, avoir l'impression, souvent, d'être un « rescapé de la galère » (« toutes sortes de problèmes liés au "ghetto", heureusement la lumière est apparue à l'âge de quinze ans et je suis revenu à l'école *in extremis* et dans le

droit chemin ! » écrit un élève de TG3ⁱ sur sa fiche de rentrée...), avoir vingt, vingt et un, vingt-deux ans, être déjà dans la vie adulte (travail salarié, vie de couple...) et « être encore au lycée », constituent autant d'épreuves subjectives et identificatoires qui font que le rapport au savoir et à l'école, pour ces élèves, est rien moins que simple⁵.

La langue apparaît alors comme l'objet qui cristallise ces contradictions, comme le lieu où elles sont le plus à vif : ces élèves ont souvent le sentiment d'un décalage, voire d'une incommensurabilité entre « leur » langue - celle de leurs parents, de leur quartier, de leur quotidien - et celle de l'école, celle des « intellectuels ». Sentiment complexe s'il en est, qui mêle la honte, la culpabilité - comment ne pas se sentir coupable d'avoir honte de la langue de ses parents ? - mais aussi la fierté, et le dédain à l'égard de l'« autre » langue, qui se paie de mots, complique inutilement les choses, - voire est une « langue de filles » -, mais aussi la conscience qu'il y a dans ce qu'ils appellent « le beau langage » quelque chose comme un fruit défendu dont on aimerait bien goûter...

J'ai en mémoire une classe de TF1ⁱⁱ qui m'a accueillie, le jour de la rentrée, avec un « nous, on n'est pas des intellos, on est des mecs qui touchent la matière... le beau langage, ce n'est pas pour nous, nous on ne sait pas parler », comme une sorte de défi. C'est l'ambivalence de cet « avertissement » qui m'intéresse, car il dit « ne croyez pas que vous allez pouvoir faire de nous des intellectuels », mais aussi « et si on essayait quand même ?... mais on veut vous dire que *d'abord*, on est des mecs qui touchent la matière, et qu'on y tient ». Car si, dans cette phrase comme dans les réticences à écrire, dans les devoirs bâclés comme dans la violence des propos qu'ils tiennent parfois, on ne lit que le refus, on s'interdit d'y voir ce qui s'y joue vraiment : que « la disponibilité se dit par le refus »⁶, mais qu'elle pose ses conditions : c'est de leur identité sociale qu'il s'agit ; changer, mais ne pas trahir.

Je dirais alors que notre travail d'enseignants, et d'enseignants de philosophie tout particulièrement, c'est de leur permettre de renouer sans se renier. Renouer, c'est-à-dire pouvoir penser la commensurabilité : pouvoir penser qu'il ne s'agit pas de deux langues différentes, mais de deux usages sociaux et cognitifs de la *même* langue, pouvoir penser le passage de l'une à l'autre comme une conquête dans laquelle on ne renierait pas son origine de classe, mais dans laquelle au contraire on pourrait l'affirmer et la porter haut.

On voit donc que ce dont il est question, c'est de *s'autoriser* à conquérir un autre registre de la langue, c'est de se légitimer à entrer dans une dialectique de la permanence et du changement, dont la condition est que le sujet puisse « reconnaître celui qu'il a été dans celui qu'il est, mais surtout dans celui qu'il s'anticipe devenir. Autrement dit, pour accepter de changer, et donc d'avoir une histoire, il faut au sujet, à l'enfant, à l'adolescent, être assuré de ne pas se

ⁱ TG3 : dénomination de l'ancienne terminale technologique de gestion (aujourd'hui STMG), spécialité « techniques commerciales »

ⁱⁱ Terminale F1 (TF1): dénomination de l'ancienne terminale technologique industrielle (aujourd'hui STI), spécialité «Construction mécanique ».

perdre, de pouvoir se reconnaître et être reconnu comme demeurant le même malgré ces changements⁷. »

Il faut donc penser la continuité dans la rupture qu'exige l'accès à la conceptualité philosophique, penser ensemble continuité et rupture. A les penser séparément, on risque soit, en voulant « adapter » son discours aux élèves, de remettre *sine die* toute rupture avec l'opinion, soit, en tenant soi-même un discours en rupture, de laisser les élèves extérieurs à cette rupture, confortés dans l'idée que décidément il n'y a là « rien qui vaille » pour eux. Penser la continuité dans la rupture, ce n'est donc, de la part de l'enseignant, ni réduire la distance entre deux langages, deux modes de pensée, ni opposer discours à discours au risque de l'incommensurabilité, mais poser l'exigence d'un travail - et la tenir contre vents et marées -, dont l'enjeu ne soit pas fictif - et se porter soi-même garant qu'il ne le sera pas. Car si dans ce travail, il n'était question que de « parler le langage du beau monde », ce ne serait qu'un marché de dupes, débouchant sur une nouvelle aliénation ; il faut qu'il y ait du savoir, de la construction subjective, du gain de compréhension de soi et du monde, et pas seulement d'hypothétiques « profits symboliques »⁸.

Poser l'exigence d'un travail, donc, d'un travail sur soi, sur sa propre écriture, sur sa propre pensée, dans lequel s'effectue une rupture. Mais la première rupture, pour les élèves les plus « en difficultés », consiste à restaurer de la commensurabilité ; c'est-à-dire à leur faire prendre conscience de leurs capacités à penser, à écrire, à produire du savoir, à développer de nouvelles compétences dans le registre de la réflexion philosophique. Autrement dit, il faut d'abord rendre ce travail possible, pensable.

Ce pour quoi il faut parfois poser des actes. Je me souviens que cette classe de TF1 que j'ai évoquée plus haut n'a pu entrer dans un tel travail qu'après que j'aie dactylographié, en y rétablissant l'orthographe et la ponctuation, des textes qu'ils m'avaient rendus, bâclés de mauvaise grâce - il s'agissait de comptes rendus d'une visite de l'exposition « les Savants et la Révolution » à La Villette. Ce n'est pas que, ce faisant, je les aie rendus lisibles au sens matériel du terme (ils l'étaient), c'est que cet acte les posait comme dignes d'être lus, leur donnait un statut de textes (y compris parce que le nom de chaque élève y figurait en position de nom d'auteur), qui valaient d'être lus et discutés pour ce qu'ils disaient du rapport science/technique, du rôle de la technique dans l'évolution d'une société, de la question du progrès (technique, scientifique, social, politique...), de leur interrogation de futurs techniciens sur ces questions. Mais il a fallu qu'ils vérifient que c'étaient bien leurs textes, que je n'avais rien ajouté (à part quelques accords de participes, quelques virgules, points et majuscules), en bref, que je n'avais pas triché, pour croire vraiment qu'ils avaient été capables de cela. Nous avons, ensemble, prouvé quelque chose ; il devenait alors possible d'entrer dans une lecture critique de son propre texte et de ceux des autres élèves, de les mettre en débat avec ceux des auteurs. Car découvrir, par cette objectivation, que son propre texte fait émerger des questions qui sont aussi celles dont traitent les philosophes, permet de s'aventurer dans les textes de ceux-ci sans craindre de s'y perdre, permet de les lire, de les comprendre et de les discuter comme des textes certes étrangers, distincts, mais non plus incommensurables au sien propre.

3. Le travail de la langue comme travail de la pensée

Reste que si ce premier travail, qui confronte une « écriture première », « spontanée » à une écriture philosophique, jette des ponts, permet que le passage de l'une à l'autre soit pensable, il fait aussi prendre la mesure du chemin à parcourir. Mais pourquoi vouloir parcourir ce chemin, et comment s'y prendre ? À nouveau, la question du sens et celle des opérations, des processus sont indissociables, et obligent à introduire une nouvelle rupture dans le rapport à la langue.

« Ce sujet ne m'inspire pas, je n'ai rien à dire », « le sujet me plaît, mais je ne sais pas comment m'y prendre », « j'ai des idées, mais je n'arrive pas à les exprimer », « j'ai une idée, mais elle tient en quelques lignes, cela ne suffit pas »... Ce qui se dit là, dans cette façon dont les élèves expriment souvent leurs difficultés face à la dissertation, c'est que pour écrire il faut d'abord avoir des idées, que cela dépend de l'inspiration, qu'il faudrait déjà avoir tout pensé avant de commencer à écrire ; bref que la langue n'est qu'un outil passif d'expression et de communication, le véhicule neutre et transparent d'une pensée qui se forme ailleurs. Il n'y a d'ailleurs là rien d'étonnant : cette conception instrumentale et « utilitariste » de la langue sous-tend non seulement tout le discours médiatique et technocratique aujourd'hui dominant sur la communication, sur la transparence de la communication, mais aussi, et c'est plus grave pour ce qui nous concerne, un certain nombre de « conseils de méthode pour la dissertation » que l'on trouve encore dans la plupart des fascicules de préparation au bac. « Lire et relire attentivement le sujet » permet « d'avoir des idées » qu'il faut « noter au brouillon comme elles viennent », et ensuite « ordonner dans un plan », moyennant quoi il ne reste plus qu'à rédiger, c'est-à-dire à « trouver les mots pour le dire »⁹.

Mon hypothèse est qu'on ne peut véritablement aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de la dissertation qu'à la condition de rompre avec cette conception de la langue. En effet, ce qu'elle occulte, c'est l'idée que la pensée se forme et s'élabore dans la langue, que le travail de la langue soit un travail de la pensée, que la langue puisse avoir une fonction conceptualisante et problématisante. C'est cela, *a contrario*, qu'il faut faire découvrir aux élèves : des potentialités créatrices de pensée qu'ils ne soupçonnent pas, en eux-mêmes et dans la langue. Je dirai même le leur faire vivre, tant il peut pour certains s'agir dans ce travail d'une expérience décisive, peut-être aussi décisive que celle que décrit Aragon, dans le beau texte qui ouvre son livre *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit* : « Un beau jour, l'idée me vint que, si je savais écrire, *je pourrais dire autre chose que ce que je pensais*, et je me suis mis à essayer de le faire [...] Peu à peu, je me mis à me persuader que l'écriture n'avait pas du tout été inventée pour ce que les grandes personnes prétendaient, à quoi parler suffit, mais pour fixer, bien plutôt que des idées pour les autres, des choses pour soi. Des secrets [...] J'avais commencé d'écrire, et cela pour fixer les "secrets" que j'aurais pu oublier. Et même plus que pour les fixer, *pour les susciter, pour provoquer des secrets à écrire* [...] *Je crois encore qu'on pense à partir de ce qu'on écrit, et pas le contraire* » (c'est moi qui souligne).

Les activités d'écriture qui permettent d'effectuer cette rupture sont nombreuses

On peut ainsi utiliser les ressources poétiques de la langue, en mettant en place un dispositif d'écriture qui consiste à rechercher individuellement puis collectivement, à partir d'un mot, tous les autres mots qui peuvent s'y associer sur l'axe matériel et sur l'axe idéal, puis à écrire un texte qui utilise le plus possible les mots ainsi trouvés. Les textes obtenus sont de formes, de genres, de tonalités très différents ; les associations sur l'axe matériel y produisent des surprises, des accidents dans la rationalité, des « bizarreries » qui sont autant de provocations à la pensée, pour peu qu'on y soit attentif et qu'on engage à partir de là un travail de réécriture qui vise à élucider les effets de sens ainsi produits. Il y a là une façon de mettre en œuvre cette dialectique entre l'innovation sémantique de la métaphore et la « lutte pour l'univocité » caractéristique du travail du concept, que décrit P. Ricœur à la fin de *La métaphore vive* : « L'intention particulière qui anime le régime de langage mis en œuvre par l'énonciation métaphorique enveloppe une demande d'élucidation, à laquelle il ne peut être répondu qu'en offrant aux virtualités sémantiques de ce discours un autre espace d'articulation, celui du discours spéculatif ». Et plus loin, en référence à Kant : « Là où l'entendement échoue, l'imagination a encore le pouvoir de « présenter » l'idée. C'est cette « présentation » de l'idée par l'imagination qui contraint la pensée conceptuelle à penser plus. L'imagination créatrice n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle¹⁰. »

Un type de travail analogue peut être mené à partir de l'écriture d'aphorismes, de maximes, de « haïku » philosophiques - c'est alors la contrainte de brièveté qui est créatrice de trouvailles langagières qui donnent à penser -, que l'on peut ensuite confronter, voire « tisser », dans une intertextualité, avec des fragments des présocratiques, des aphorismes de Nietzsche, des maximes d'Épicure, etc.

L'écriture narrative, fictionnelle ou non, ou descriptive, peut aussi constituer un moyen d'exploiter les ressources de la langue pour susciter la pensée. « Ce qu'on ne peut théoriser, il faut le raconter », disait Umberto Eco dans un entretien radiophonique à propos du *Nom de la Rose* et j'ajouterai, le raconter pour pouvoir, dans un retour réflexif sur cette narration, le théoriser. Ainsi, j'ai souvent constaté qu'il était beaucoup plus fécond, pour enclencher un processus d'élaboration conceptuelle et problématique, de faire décrire ou raconter, plutôt que de demander une définition de telle ou telle notion : « Écrivez une légende qui commence par « en ce temps-là les hommes étaient libres », ou « en ce temps-là les hommes ne parlaient pas », « Racontez ou décrivez ce que vous faites à l'atelier de mécanique », « Écrivez un texte se rapportant à l'école et au savoir qui commence par « je me souviens »", etc. Les textes ainsi produits constituent en eux-mêmes une première structuration - « mise en intrigue » dit Ricœur¹² - de l'expérience et des représentations des élèves ; cette structuration représente déjà un gain d'intelligibilité et appelle un travail de repérage et de classement des éléments qui, dans ces textes, permettent une conceptualisation et une problématisation. Ricœur parle ainsi d'une « force heuristique de la fiction » : « la fable imite l'action dans la mesure où elle en construit avec les seules ressources de la fiction les schèmes d'intelligibilité. Le monde de la fiction est un

laboratoire de formes dans lequel nous essayons des configurations de l'action pour en éprouver la consistance et la plausibilité¹³. »

Je sais que de nombreux professeurs de philosophie considèrent, avec un certain dédain, ces types d'activités comme de simples jeux de langage qui peuvent à la rigueur permettre aux jeunes enfants de mieux maîtriser la langue en faisant de la « poésie » ou en racontant des histoires, mais n'ont aucunement leur place dans un cours de philosophie. S'il ne s'agissait que de cela, ils auraient effectivement raison. Mais il s'agit de bien autre chose : jouer avec la langue, c'est introduire *du jeu* dans la langue, et dans le rapport du Je à la langue, introduire une mobilité, une labilité dans l'usage de la langue, qui rompt avec la conception utilitariste de la langue et incite, provoque à penser autrement. Et « qu'est-ce que la philosophie aujourd'hui - je veux dire l'activité philosophique - si elle ne consiste pas [...] à entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement ?¹⁴ ». Se surprendre à écrire des choses qu'on ne savait pas pouvoir penser, s'étonner de voir surgir sous sa plume des mots inattendus, des rapprochements insoupçonnés de termes qui font naître des pensées nouvelles, redoubler d'étonnement en découvrant les trouvailles des autres (car ce travail est indissociablement individuel et collectif), se laisser ainsi travailler, troubler, étonner par ce que Barthes appelle la *signifiante*¹⁵, c'est à la fois renouer avec le plaisir des mots, et découvrir dans sa propre activité d'écriture des raisons de remettre en question ses opinions, ses croyances, ses « idées », bref, de philosopher ; car sinon, quelles raisons pourrait-on avoir de ne pas se contenter de ce qu'on pense déjà ?

Toutes proportions gardées, je crois que ce qui se joue ici est du même ordre que ce que M. de Certeau écrit à propos de Foucault, lorsqu'il voit à l'origine de ses ouvrages « des accès de surprise, formes jubilatoires, subites de l'« étonnement », ou de l'« émerveillement » qui est, d'Aristote à Wittgenstein, le moment instaurateur de l'activité philosophique. Par des entrebâillements du discours, cocasses, incongrus ou paradoxaux, quelque chose fait irruption qui déborde le pensable et ouvre une possibilité de « penser autrement » [...] Ses trouvailles sont les événements d'une pensée qui est encore à penser¹⁶. »

On trouvera peut-être que je m'éloigne des préoccupations évoquées au début de ce texte, à propos de la problématisation. Bien au contraire, ce travail de la langue est le ressort même de la problématisation : c'est parce que la langue n'est pas transparente, parce qu'elle est polysémique, qu'elle autorise à la fois, et parfois sous le même vocable, la métaphore poétique et le concept scientifique, la notion de sens commun et le concept philosophique, que la problématisation est à la fois possible et nécessaire. « Seule une langue naturelle, écrit G.-G. Granger, est assez riche - mais aussi assez floue - pour servir d'instrument métalinguistique universel, en particulier, pour devenir, *dans l'un de ses usages*, l'instrument métalinguistique du philosophe¹⁷. »

On pourrait peut-être le dire ainsi : c'est le monde - la vie, l'expérience de chacun, les pratiques sociales, les savoirs, la condition humaine - qui suscite les questions, existentielles, éthiques, politiques, etc. Mais c'est le travail de la langue qui permet de les problématiser, c'est-à-dire d'en faire un traitement philosophique. Ainsi, pour reprendre mon exemple, la question « À quoi sert la

philosophie ? », tout autant qu'un sujet de bac, est une question que n'importe qui peut se poser - un élève qui entre en terminale, un ministre de l'Éducation nationale, le spectateur d'un débat télévisé où intervient un philosophe, et même la servante de Thrace qui raillait Thalès de n'avoir pas regardé où il mettait les pieds. Mais elle ne devient une question philosophique que lorsque l'attention aux mots fait s'interroger sur le sens de « à quoi sert », sur les distinctions entre utilité, rôle, fonction, sens, sur la pertinence du singulier (*la* philosophie), etc. ; que lorsque cette distance prise par rapport à la question pousse à l'interroger à son tour, sur sa pertinence, ses présupposés, ses obscurités et ses enjeux ; que lorsque, donc, commence ce travail de problématisation qui permet, en retour, par les éclaircissements qu'il apporte, de *mieux* répondre à la question.

Ainsi, si les activités d'écriture que je viens d'évoquer sont susceptibles de développer le souci de la langue, l'attention à la langue, le goût de « prendre le langage au sérieux », si elles permettent d'éprouver en soi-même et par soi-même ce que la langue recèle de potentialités créatrices de pensée, alors, loin d'être des détours ludiques ou technicistes, elles sont au cœur même de l'activité philosophique.

4. Le risque de pensée

Néanmoins l'activité philosophique ne se réduit pas à ce souci de la langue : l'étonnement est certes ce sans quoi il n'est pas de philosophie possible, mais il ne suffit pas, à lui seul, à faire philosopher, si l'on n'entre pas dans un processus d'élaboration théorique des questions qu'il a fait surgir, si l'on n'en prolonge pas les effets heuristiques par un travail qui vise la construction d'une pensée. Ce qui est maintenant en question, c'est l'apprentissage des processus de pensée qui caractérisent l'activité philosophique, comme activité réflexive à la fois conceptualisante et problématisante, comme recherche d'une intelligibilité du monde qui aille au-delà de l'opinion et de l'expérience immédiate, et qui engage le sujet dans un régime de discours visant à l'universalité.

Là encore, mon hypothèse pédagogique est que cet apprentissage ne peut prendre sens, pour l'élève, comme ce qui va à la fois lui permettre de réussir une épreuve d'examen, et enrichir sa compréhension de lui-même et du monde, augmenter ses possibilités de maîtrise et d'action sur le réel, que s'il s'effectue dans un intense travail de *recherche*, individuelle et collective, et non dans l'imitation, la reproduction après intériorisation d'un discours qui se tiendrait devant lui.

Ce parti-pris appelle quelques éclaircissements sur le rôle et les compétences de l'enseignant. Ce rôle est d'abord de proposer aux élèves des situations de recherche suffisamment pertinentes, riches et complexes au plan de leur contenu philosophique, pour que le travail d'élucidation, de conceptualisation, de problématisation soit à la fois nécessaire et possible, pour que la mise en œuvre de ces processus de pensée devienne une exigence *interne* de l'activité, et cesse d'être une simple injonction externe émanant de l'enseignant ou des réquisits de l'examen. Autrement dit, il faut passer de « il faut problématiser pour réussir une

dissertation » à « je ne peux pas avancer dans ma recherche, élucider le problème qui m'est posé, si je ne problématiser pas ».

Mais ce passage ne va pas de soi, et il arrive très souvent que des élèves, seuls ou en groupe, arrêtent leur recherche dès qu'ils ont « trouvé une idée », formulé une opinion, ou dès qu'ils butent sur un désaccord entre eux. L'enseignant a alors, pendant le travail, à relancer la recherche, sans invalider ce qui a été trouvé, ni continuer le travail à la place de l'élève, en donnant les réponses, en expliquant, mais à susciter à nouveau la nécessité de la réflexion, en pointant une contradiction, en introduisant un élément nouveau, en renvoyant une question, bref, en complexifiant.

Là encore, cette intervention ne va pas de soi : car il n'est pas rare que la recherche des élèves fasse surgir des idées, des questions, des théorisations inattendues, que l'enseignant n'avait pas prévues, qui apparaissent comme des « aberrations » par rapport à ce qu'il attendait. Comment interpréter l'intrus ainsi surgi ? Peut-on, et comment, en faire un tremplin qui relance le travail ? S'agit-il d'une hypothèse, d'une façon d'aborder le problème à laquelle on n'avait pas pensé, mais qui peut être féconde pour la suite ? ou bien d'une erreur, mais dont l'intérêt est justement qu'elle ait été formulée ? Dans les deux cas, par quels cheminements l'élève y a-t-il été amené ? On voit qu'il y a là toute une série de questions qui, tout autant que l'invention et la mise en œuvre de la situation d'apprentissage, sollicitent et mettent à l'épreuve à *la fois* la compétence disciplinaire de l'enseignant - sa maîtrise des contenus qu'il enseigne - et sa compétence didactique - sa connaissance des processus de pensée qui sous-tendent l'élaboration de ses contenus.

Ceci étant posé, je voudrais ici décrire quelques-uns des types d'activité qu'il est possible de mener avec des élèves pour leur faire faire l'apprentissage du philosopher; sans vouloir typologiser à l'excès, j'en distinguerai trois registres, sachant qu'ils ne s'excluent pas et peuvent se combiner.

A. Les activités de classement

Parce qu'elles obligent d'une part, à distinguer et à différencier, d'autre part à mettre en relation et à regrouper, et à nommer les critères de regroupement, les activités de classement sont un puissant facteur d'apprentissage de la conceptualisation et de la problématisation.

Elles peuvent porter sur un matériau donné : par exemple, classer les notions du programme, en ayant à expliciter et à justifier les « rubriques » et les principes de classement retenus, permet aux élèves à la fois d'élucider le sens qu'ils mettent derrière chacun des mots, de se rendre compte qu'un même mot peut recouvrir plusieurs concepts (« liberté », par exemple, n'a pas le même sens lorsqu'il est associé à « passions, désir, conscience, inconscient », que lorsqu'il est associé à « pouvoir, État, société, droit », ou à « volonté, personne, devoir »), et donc de comprendre qu'un concept ne se définit que par ses relations à d'autres ; l'exigence d'explicitation des principes de classement oblige en outre à un effort d'abstraction qui met au jour les présupposés et le questionnement

qui font l'unité du « corps de concepts » ainsi constitué, et le problématisent¹⁸. Ce travail a en outre l'intérêt, non négligeable en début d'année, de permettre à l'enseignant d'avoir une idée assez précise des représentations « spontanées » qu'ont les élèves des notions du programme, et donc de pouvoir mieux cerner les obstacles à lever et les ruptures à faire pour que ces représentations ne fassent pas écran au travail philosophique ultérieur.

Classer des sujets de dissertation portant sur une même notion peut aussi permettre de mieux s'approprier l'idée de problématique. En effet, les élèves ont très souvent tendance, devant un sujet, à se contenter d'identifier le « thème » concerné et à essayer alors de « caser » tout ce qu'ils savent sur ce thème sans véritable attention à la question posée. Au contraire, le travail de classement les oblige à affiner la lecture des énoncés, à découvrir peu à peu, dans le débat sur les critères de classement, que ce qui fait la problématique d'un sujet, c'est sa cohérence interne (y compris et surtout lorsque cette cohérence est paradoxale), et tout le réseau d'implicites qu'il contient (thèses présupposées, alternatives implicites...)¹⁹.

Le travail de classement peut aussi porter, avec les mêmes finalités, sur un matériau produit par les élèves. Je donnerai ici l'exemple de textes écrits par des élèves de F1 et F2ⁱ, décrivant/racontant « ce qu'ils font à l'atelier » (mécanique/productique ou électronique), travaillés avec la consigne de classement suivante : repérez et classez dans ces textes les éléments qui permettent de définir ce qu'est une technique (éléments « internes ») et ceux qui sont liés à l'activité technique, mais n'en font pas partie (éléments « externes »). La réflexion, dans les groupes puis avec toute la classe, permet de clarifier et de distinguer ce qui, dans l'activité technique, relevait du « projet » (plan, dessin de définition, conception de la pièce, critères et normes de fabrication, travail du Bureau d'études) ; ce qui relevait de la mise en œuvre, d'une part au niveau des machines et des outils (connaissance de leur fonctionnement et de leurs possibilités, apprentissage de leur maniement, réglages, mises au point), d'autre part au niveau des opérations à effectuer (nomenclature des phases, gamme d'usinage, gamme prévisionnelle, travail du Bureau des méthodes) ; ce qui relevait de l'adéquation de l'objet fabriqué au but recherché (contrôle, essais de qualité et de fiabilité). Mais elle permet aussi d'élaborer un certain nombre de questions, par exemple sur le statut des connaissances impliquées dans une activité technique : qu'est-ce qui différencie les connaissances scientifiques (mathématiques, physiques) des connaissances technologiques, et à l'intérieur de celles-ci, les connaissances théoriques (méthodes, analyse du produit, compréhension des schémas) des connaissances pratiques (savoir-faire, habileté, procédés, gestes adéquats) ? Quels sont les rapports entre science et technique, entre théorie et pratique ? Lorsque l'invention d'un « truc » de fabrication remet en cause les prévisions du Bureau des méthodes, en quoi cela remet-il en question la hiérarchie entre travail intellectuel et travail manuel ? Qu'en est-il alors de la division sociale du travail ? La fonction sociale de technicien est-elle celle d'un concepteur ou d'un exécutant ? Est-ce que ce sont les besoins sociaux qui

ⁱ F1 : cf. note précédente ; F2 : ancienne dénomination de la terminale technologique industrielle, spécialité « électronique ».

commandent l'évolution des techniques ? Comment celle-ci agit-elle en retour sur la demande sociale, faisant apparaître de nouveaux besoins ? Ceux-ci sont-ils légitimes, et selon quels critères de légitimité ?

Les élèves apprennent ainsi à « lire » leurs propres textes, à en décrypter les implicites, à élaborer un concept et des problématiques par le biais de cette activité réflexive, et cela leur permet ensuite d'entrer en quelque sorte « de plain-pied » dans la lecture de textes philosophiques, avec non seulement la capacité de les comprendre, mais aussi de se les approprier, c'est-à-dire de pouvoir les interroger, les discuter : ainsi des textes de Marx, d'Aristote, de Friedmann, d'Haudricourt, des extraits de l'article « Technique » de l'*Encyclopaedia Universalis* ont été lus, non pas sans effort, mais avec un effort efficace par ces élèves de F1 et de F2 qui m'avaient déclaré n'être pas des intellectuels.

B. Les activités de construction et de résolution de problèmes

Elles permettent de travailler les interactions entre conceptualisation, problématisation et argumentation, de donner consistance à l'idée du doute et de la remise en question, de mettre en œuvre le mouvement de rationalisation qui mène du débat d'opinion au débat philosophique.

Ceci sous-entend d'une part que les problèmes philosophiques ne se posent pas d'eux-mêmes, qu'ils sont construits dans un travail de conceptualisation et d'argumentation, puisqu'on ne peut problématiser sans repérer les configurations conceptuelles diverses, voire opposées, qui sous-tendent une question, une expérience, une opinion ; d'autre part, que le concept ne prend sens que lorsqu'il permet de résoudre un problème, ou, comme le dit Vygotsky, que « le processus de formation des concepts a toujours un caractère productif et non pas reproductif, le concept émerge et prend forme au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème.²⁰ »

Or, pour que l'élève puisse prendre conscience de cela et développer ces compétences, il faut qu'il puisse - qu'on lui en donne l'occasion et le temps -, dans un travail individuel et collectif, déployer le plus loin possible une activité de recherche, d'élaboration d'hypothèses, de mise en débat et de mise à l'épreuve de ces hypothèses ; il faut qu'il puisse s'essayer à construire des théories, des schémas explicatifs, des élaborations conceptuelles, à en pousser le plus loin possible l'énoncé et la formulation, à en discerner les présupposés et les implications, la logique interne et les éventuelles contradictions, à en éprouver la validité au regard du donné dont ils sont censés rendre compte, ou au regard de la conception du monde et de l'homme qu'ils impliquent.

Ainsi, par exemple, la consigne de « représenter par un schéma les rapports entre langage, pensée et réalité » suscite une recherche dans laquelle les élèves découvrent d'eux-mêmes la nécessité de distinctions conceptuelles telles que la distinction entre langue et parole, entre penser et percevoir, entre signe et référent, etc., parce que les problèmes qu'ils formulent pendant cette recherche ne peuvent pas être pensés sans ces distinctions. Bien entendu, ils ne nomment

pas d'emblée les concepts : par exemple, la distinction langue/parole sera formulée ainsi : il faut différencier « le fait de parler » et « le fait d'avoir des mots dans sa tête ». Mais par ces formulations, ils montrent qu'ils sont sur la voie de la distinction conceptuelle (puisqu'ils en ont saisi la nécessité opératoire), que l'enseignant, soit par un exposé, soit par le recours à un texte, pourra dès lors les aider à préciser. Ils pourront alors voir que la question « peut-on penser sans langage ? » prend un tour différent selon que par « langage » on entende « langue » ou « parole », ce qui conduit à l'élaboration de deux problèmes différents.

Autre exemple, qui part, lui, d'une opinion : « l'art abstrait, ça ne représente rien, ça n'a aucun rapport avec la réalité, on ne comprend pas ce que ça veut dire, ça ne veut rien dire. » La démarche proposée aux élèves consiste à confronter cette opinion à un ensemble d'images comprenant à la fois des reproductions d'œuvres d'art allant du Moyen Age au XX^e siècle, des photos scientifiques (cellules, turbulences, galaxies) et des photos d'« art » tendant à l'abstraction ; donc, de confronter l'opinion à un matériau problématique en lui-même²¹. La discussion fait apparaître des contradictions, des paradoxes, des questions, par lesquels les notions de réalité, de représentation, de compréhension d'une œuvre d'art se trouvent d'abord dépouillées de leur caractère d'évidence : on croit que la réalité, c'est ce qui nous entoure dans la vie quotidienne, mais alors pourquoi dit-on (ce qui ne manque jamais de se produire !) que le dragon du *Saint Georges et le dragon* de Paolo Uccello, ou l'ange de *L'Annonciation* de Vinci « sont réels », tandis qu'on affirme qu'au contraire, le rouge, dans un tableau de Marc Rothko, n'est pas réel ? On croit que comprendre une œuvre d'art, c'est pouvoir y reconnaître des objets et des êtres de la vie quotidienne, alors pourquoi dit-on qu'on ne comprend pas les tableaux de Morandi, où pourtant on reconnaît des bols, des pots et des bouteilles ? On se trouve donc confronté à une nécessaire réélaboration de ces notions, laquelle exigera de passer par des distinctions conceptuelles et par la formulation de problèmes précis. On est alors à même de revenir sur l'opinion de départ, d'en clarifier les présupposés, d'en évaluer la pertinence, et de la maintenir ou de la rejeter en sachant pourquoi et à quelles conditions on peut le faire.

Il faut prendre la mesure de la façon dont ces démarches engagent le sujet dans « le risque de pensée » : il se trouve toujours un moment au cours du travail où, en s'apercevant que les choses sont plus complexes qu'on le croyait, on ne sait plus où on en est, on ne sait plus quoi penser, on perd pied, « on devient presque fou à force de se poser des questions », selon l'expression d'une élève de TG1ⁱ. Que tout travail de la pensée passe nécessairement par cette inquiétude, cette expérience d'un dessaisissement, d'une dépossession, c'est aussi ce qu'expriment souvent les philosophes eux-mêmes. Rappelons, par exemple, les textes très connus de Spinoza au début du *Traité de la réforme de l'entendement* (« Je me voyais en effet dans un extrême péril et contraint de rechercher de toutes mes forces un remède, fût-il incertain »); de Descartes au début de la seconde des *Méditations métaphysiques* (« La méditation que je fis hier m'a rempli l'esprit de

ⁱ TG1 : dénomination de l'ancienne terminale technologique de gestion (aujourd'hui STMG), spécialité « Techniques administratives »

tant de doutes, qu'il n'est plus désormais en ma puissance de les oublier. Et cependant je ne vois pas de quelle façon je pourrais les résoudre : et comme si tout à coup j'étais tombé dans une eau très profonde, je suis tellement surpris, que je ne puis assurer mes pieds dans le fond, ni nager pour me soutenir au-dessus. ») ; de Hume dans la conclusion du livre I du *Traité de la nature humaine* (« Toutes ces questions me confondent et je commence à me trouver dans la condition la plus déplorable qu'on puisse imaginer, enveloppé de l'obscurité la plus profonde et absolument privé de l'usage de tout membre et de toute faculté »). Sauf à s'enfermer définitivement dans le faux-semblant, on ne peut pas méconnaître la difficulté que peut représenter pour beaucoup d'élèves d'avoir à affronter ce risque, qui les conduit souvent à de multiples stratégies d'évitement (recours massif aux SOS-bac, recopiage de corrigés) ; il faut au contraire, pour les aider à l'assumer, le vivre avec eux, c'est-à-dire se mettre soi-même dans une position de non-savoir qui, pour n'être pas la même que la leur, ne soit pas pour autant un faux-semblant ; leur faire travailler des textes du type de ceux que je viens de citer, en un mot, *avoir l'inquiétude en partage*.

Mais aussi, et surtout, leur faire faire l'expérience que la poursuite du travail (comme le dit Descartes, la résolution de « suivre derechef la même voie où j'étais entré hier ») permet de sortir de la confusion avec un gain d'intelligibilité, puisqu'on aura réussi à mettre de l'ordre, à voir plus clair dans un réel plus riche et plus complexe. Que, par exemple, pour poursuivre sur l'œuvre d'art, une fois clarifiées les notions de réel, de représentation, on peut regarder les œuvres, y compris l'art abstrait, d'une autre façon, qu'on peut les « comprendre » à de multiples niveaux ; qu'on peut quitter la sécurité péremptoire du « j'aime, je n'aime pas », parce que la réflexion philosophique aura enrichi et modifié la perception qu'on a de ces œuvres, renouvelé et déplacé les raisons qu'on a d'aimer ou de ne pas aimer ; qu'on est sorti d'une position strictement subjective et « affective » pour découvrir que l'art peut être un objet *de pensée*, qu'on est soi-même capable de penser l'art dans un registre qui dépasse l'impression personnelle et permet d'entrer en dialogue et avec les œuvres et avec le discours des artistes et des philosophes, dans un registre où ce qu'on dit peut et doit tenter de valoir pour tout homme.

Il n'est peut-être pas trop présomptueux de penser que ce qui se joue là, n'est autre qu'un processus de subjectivation, par lequel chacun se construit comme sujet à la fois singulier et capable d'entrer en dialogue avec la culture de son temps et des siècles passés, comme sujet singulier *parce que* capable de cela.

C. Les activités d'intertextualité

Celles-ci vont nous permettre de nouer ensemble ce que je viens de dire du processus de subjectivation, et les questions de l'écriture, de la production textuelle et de ses rapports avec la lecture. En effet ce qui est essentiel dans les pratiques d'intertextualité, c'est qu'elles obligent, dans l'écriture même, à un mouvement de décentration par rapport à soi-même qui rend possible et « consolide » l'accès à un régime de pensée qui vise l'universel.

Précisons d'abord que ce terme peut recouvrir des activités d'écriture fort différentes : un texte personnel écrit sur une question donnée, puis réécrit en le « tissant » avec le texte d'un philosophe choisi, dans un corpus proposé par l'enseignant, soit pour sa proximité, soit pour sa divergence avec le sien propre ; le dialogue avec un philosophe, ou le dialogue de deux philosophes ; la lettre à un auteur, ou la lettre d'un auteur à un autre, en forme de réponse, de questionnement, de discussion d'une de ses thèses, toujours à partir des ressources des textes de ces auteurs, à partir de leur lecture.

Quelle que soit la forme choisie, l'intertextualité manifeste que penser par soi-même n'est pas penser seul, mais au contraire penser à partir de, dans et contre ce que d'autres ont pensé. Entrer dans un processus d'intertextualité, c'est d'abord confronter écriture à écriture, pensée à pensée, dans une égalité postulée par le processus même ; et c'est l'effort pour se tenir à la hauteur de cette postulation qui est, sur le plan pédagogique, formateur. A l'inverse, la pratique habituelle de la citation, le plus souvent, fige le texte de l'élève et celui du philosophe dans une hiérarchie qui entrave le travail (« l'auteur le dit bien mieux que moi, alors pourquoi essaierais-je de le dire à ma manière ? », ou bien « Aristote l'a dit, donc c'est vrai, donc pourquoi argumenter ? »), et dispense finalement de penser.

Ensuite, écrire à partir d'un autre texte, c'est s'en approprier la structure et le régime argumentatif : s'il s'agit de répondre à un auteur, par exemple, il faut que l'argumentation qu'on produit, sur le plan conceptuel et sur le plan du raisonnement, soit d'une part pertinente par rapport à ce qui est en débat, et d'autre part suffisamment cohérente pour « tenir » face au texte de l'auteur. J'ai souvent vu des élèves, par ailleurs assez faibles en dissertation, déployer des argumentations fines, astucieuses, originales, dans ce type d'exercice, trouvant la faille par laquelle ils pouvaient « attaquer » le texte de l'auteur, engageant, par exemple, le débat au niveau des présupposés du texte, jouant non pas opinion contre opinion, mais thèse contre thèse, ce qui les obligeait à travailler leur opinion de manière critique.

Enfin, ces pratiques d'intertextualité introduisent à un travail sur l'énonciation qui est, à mon sens, une dimension essentielle de l'apprentissage de l'écriture philosophique. En effet, si j'écris le dialogue de deux auteurs, ou la lettre d'un auteur à un autre, j'ai à faire parler deux énonciateurs, ou un énonciateur et un destinataire, alors que je ne suis ni l'un ni l'autre : cela oblige à un mouvement de décentration, mais en même temps le rend possible, puisque ce que je vais investir de ma propre pensée dans ce dialogue ou dans cette lettre est en quelque sorte mis à distance de moi dans la mesure où il est énoncé par un autre que moi. Dès lors ce que j'énonce ainsi en écrivant pour un autre ne peut plus être du strict registre de l'opinion, puisqu'il doit pouvoir être pris en charge par un autre, et être en cohérence avec ce que je sais par ailleurs (par la lecture des textes) de la philosophie de cet auteur.

Alors l'exercice de la pensée personnelle devient autre chose que l'expression de l'opinion personnelle, et dans cet apprentissage, se construit l'accès à un régime de pensée qui vise l'universel.

5. « Tout homme veut être sujet de ses normes »

Les activités que je viens de décrire constituent autant de situations d'apprentissage dans lesquelles des compétences de conceptualisation, de problématisation, d'argumentation et de dépassement du registre de l'opinion, émergent et se forment, pour ainsi dire, en acte, parce qu'elles sont rendues possibles et nécessaires par la dynamique même de l'activité. Mais ce travail ne sera authentiquement philosophique et réellement formateur que si l'on opère un retour réflexif sur ce qui a été construit, sur le plan des contenus et sur le plan des processus de pensée mis en œuvre : d'une part, parce qu'il n'y a pas de philosophie sans réflexivité, que le discours philosophique se caractérise par le fait qu'il rend compte, en son sein même, des modalités de raisonnement par lesquelles il produit ses thèses, ses concepts, ses problématiques ; d'autre part, parce qu'il n'y a pas d'apprentissage durable sans un mouvement de formalisation et de décontextualisation des savoirs et des compétences acquis, qui en permette le transfert et le réinvestissement dans d'autres contextes et d'autres situations.

Ces deux raisons, l'une philosophique, l'autre didactique, convergent donc pour imposer un apprentissage de la réflexivité, ou encore de la réflexion métacognitive (c'est-à-dire de la réflexivité s'exerçant sur les processus de pensée mis en œuvre dans une activité de connaissance²²). Une troisième raison nous en sera fournie par un retour sur le problème de la dissertation, puisque c'est dans la dissertation, pour l'instant, et sans doute encore pour longtemps, que sont évalués, en termes de savoirs et de compétences, les acquis de nos élèves, du moins la part de ces acquis dont nous sommes, en tant qu'enseignants préparant à un examen, comptables. En effet, en tant que telle, la dissertation est le lieu explicite de la confrontation à la norme, et pose donc, de manière aiguë et très concrète, le problème du rapport de chaque individu, comme sujet, à la norme.

Ce que je voudrais montrer ici, c'est que l'apprentissage de la réflexion métacognitive est, dans l'ordre de l'expérience scolaire, la condition *sine qua non* d'un accès à la normativité, de l'instauration d'un rapport à la norme où celle-ci ne soit plus, pour le sujet, un « standard » auquel il lui faut se conformer, mais un principe régulateur de son activité.

On sait que G. Canguilhem, à qui j'emprunte ce concept, définit la normativité comme la capacité du vivant à instaurer des normes, dans un rapport avec son milieu qui n'est pas d'adaptation, mais de *débat* : « L'homme normal, c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes.²³ » Il est intéressant de remarquer que d'un concept initialement forgé pour rendre compte des rapports de l'organisme vivant à son milieu naturel, Canguilhem fasse aussi un outil de compréhension des rapports de l'homme à son milieu social, et en particulier à son milieu de travail. Ainsi, dans un article rendant compte, en 1947, du livre de G. Friedmann, *Problèmes humains du machinisme industriel*, il décrit les résistances ouvrières au taylorisme comme des « réactions de santé », qui montrent que « les ouvriers saisissent le sens de leur travail, et se situent eux-mêmes au sein du nouveau milieu, c'est-à-dire en fin de compte qu'ils se réfèrent à eux-mêmes le milieu en même temps qu'ils se soumettent à ses exigences. L'ouvrier cesse de se sentir *objet* dans un milieu de contrainte pour s'apercevoir

sujet dans un milieu d'organisation [...] Tout homme veut être sujet de ses normes [...] la normativité ne peut être un privilège.²⁴ » Je crois que cette analyse nous concerne au premier chef, nous qui avons à former à l'autonomie de pensée, car qu'est-ce que l'autonomie, sinon la capacité à se donner à soi-même ses propres règles, ses propres normes, à devenir sujet de ses normes ?

Or il semble bien que dans les apprentissages scolaires, et en particulier celui de la dissertation, les élèves soient très souvent, pour la plupart, mis en position d'abdiquer cette normativité et de se vivre comme objets d'une normalisation plutôt que comme sujets d'une normativité. En ce qui concerne la dissertation, cela tient, à mon sens, à deux raisons.

La première tient au statut de la dissertation comme texte destiné à être corrigé, et à n'être *que* corrigé, c'est-à-dire comme texte dont le seul lecteur sera un correcteur, quelqu'un qui va vérifier, juger, évaluer, voire exclusivement scruter les manques, quelqu'un qui est supposé savoir, être détenteur de la norme quant à la forme, et de la vérité quant au fond. On peut en voir les effets lorsque les élèves, y compris les bons élèves, y compris lorsqu'on a travaillé avec eux les critères d'évaluation, résistent à l'idée qu'ils pourraient s'évaluer eux-mêmes, voire, pour ceux qui sont le plus en difficulté, ont peur de se relire ; il s'agit en fait, une fois le devoir terminé, de « s'en débarrasser », de s'en remettre au professeur comme détenteur du pouvoir d'évaluer, de placer l'acte d'évaluation en extériorité par rapport à soi-même et à son travail. Or, dès lors qu'on est mis - et qu'on se maintient - dans cette position, il est difficile, voire impossible, d'auto-normer et d'auto-réguler son activité d'écriture.

La deuxième raison tient au problème des règles et de la « méthode » de la dissertation qui sont souvent vécues comme un formalisme extérieur à l'activité, comme relevant d'une « législation » d'autant plus aliénante qu'on a du mal à en assigner l'auteur (il est significatif, à cet égard, que les questions posées par les élèves en début d'année soient effectivement formulées en termes de *droit* : « est-ce qu'on a le droit de faire ceci ? », « Doit-on faire cela » ? »); et d'autant plus angoissante qu'il règne à ce sujet une assez grande confusion, de fait. Si l'on examine, en effet, sans préjuger de ce que chacun prescrit à ses élèves, les différents « conseils de méthode » disponibles sur le marché, on s'aperçoit qu'on y parle tantôt en termes d'étapes chronologiques d'une élaboration (lire le sujet, faire un plan, rédiger), tantôt en termes de processus effectifs de pensée (remettre en question, argumenter, objecter), tantôt en termes de règles formelles (équilibrer les différentes parties, faire des paragraphes), tantôt en termes de fonctionnalité des différentes parties, tout cela dans une indistinction souvent totale, qui laisse, là encore, l'élève démuni quant à la possibilité d'auto-réguler son propre travail.

On objectera peut-être que nous luttons tous contre cette tendance au formalisme, que nous disons toujours aux élèves que ce qui doit régler la dissertation, c'est le mouvement même de leur pensée confrontée à un problème à traiter, que le seul plan qui vaille est celui qu'exige la mise en forme de leur réflexion personnelle sur ce problème. La difficulté est que, pour la majorité des élèves, cela ne va pas de soi, car cela implique d'instaurer un autre rapport avec ce qu'on écrit et la façon dont on l'écrit; que donc, cela doit s'apprendre, et que faute

d'un apprentissage effectif, ce discours est plus ressenti comme un piège que comme une libération.

Or la pratique systématique de la réflexivité est la clef de cet apprentissage qui permet de se réapproprier ce pouvoir de normativité, de devenir sujet de ses normes : chaque activité menée - recherche collective en classe, écriture individuelle, lecture d'un texte, cours magistral - doit être passée au crible des questions « qu'est-ce que j'ai (nous avons) fait ? », « comment ai-je (avons-nous) procédé ? », « qu'est-ce que fait l'auteur dans ce texte, le professeur dans ce cours ? », « qu'est-ce que j'ai (nous avons) appris en faisant cela ? ».

Ainsi, par exemple, si, après avoir terminé la démarche évoquée ci-dessus à propos de l'art abstrait, on peut formuler, entre autres, que ce qu'on a fait, c'est passer de l'impression subjective devant un tableau à la possibilité d'en dire, en son nom propre, quelque chose qui puisse, en droit, valoir pour tout homme, alors la fameuse question « a-t-on le droit de dire "Je" dans une dissertation ? » change du tout au tout : car on est alors à même de concevoir que la question n'est pas dans l'emploi du « Je » ou du « nous » ou du « on », mais dans le registre d'énonciation que l'on met en œuvre ; qu'il y a plusieurs façons de dire « Je », et que ce qui compte, dans une écriture philosophique, c'est le passage du Je particulier au Je qui cherche à valoir pour tout homme. Bref, on est alors à même de passer de l'alternative entre la soumission ou le rejet d'un interdit posé arbitrairement, à la capacité de décider en connaissance de cause et de soi-même, où et comment on peut dire « Je ».

En outre, ce type de travail permet d'éclairer d'un jour nouveau le problème de l'argumentation dans la dissertation, et les difficultés que rencontrent les élèves dans ce domaine. En effet, un texte philosophique se caractérise, au moins, par deux traits, corrélatifs l'un de l'autre. Le premier est qu'il *donne à voir ses processus de pensée*, qu'il explicite ses modalisations (hypothèse, réfutation, thèse, argument, objection, exemple, etc.) : le texte philosophique est un texte où l'auteur dit ce qu'il fait, comment et pourquoi il le fait. Le second trait est que l'auteur d'un texte philosophique gère une *multiplicité d'instances d'énonciation* (l'auteur dans sa pensée actuelle, l'auteur dans ce qu'il pensait auparavant, l'opinion commune, tel porteur d'une objection, le lecteur pris à témoin ou auquel l'auteur prête une éventuelle réaction, etc.), dont les interventions croisées ou successives constituent, au bout du compte, son raisonnement, sa pensée. Or très souvent, ce que nous prenons pour des insuffisances ou des incohérences d'argumentation dans les copies, relève soit d'une absence d'explicitation des modalisations (par exemple l'élève énonce une objection, mais ne lui donne pas la forme discursive de l'objection, et cela apparaît comme une incohérence de raisonnement) ; soit d'une difficulté dans la gestion des instances d'énonciation (par exemple, deux phrases contradictoires sont juxtaposées, sans être attribuées à des énonciateurs différents, le correcteur voit une contradiction là où l'élève voulait ébaucher un débat sans avoir su le présenter comme tel) ; soit, puisque le statut discursif de l'énoncé et l'« identité » de son énonciateur sont liés, des deux à la fois.

Or, si l'on travaille, par l'activité réflexive décrite plus haut, à la prise de conscience et à la formalisation²⁵ des processus de pensée mis en œuvre, on

travaille en même temps à faire que l'appareil métadiscursif de l'argumentation ne soit plus gommé, et à rendre son explicitation possible et nécessaire. De même, le retour réflexif sur la pratique du dialogue, de la lettre d'un auteur à un autre, permet à l'élève de prendre conscience que la clarté et la cohérence de son discours dépendent de sa capacité à clarifier les instances de l'énonciation, à dire à chaque fois qui parle et d'où il parle.

Ici encore, il est impossible de méconnaître les difficultés que représente ce travail et ce qu'il exige du sujet ; mais je dirais que ces difficultés sont à la mesure de sa nécessité et de son enjeu.

En effet, lorsqu'on demande à des élèves de joindre à leur dissertation le descriptif de la « méthode » qu'ils ont mise en œuvre, l'analyse de ce qu'ils ont fait, on obtient dans un premier temps des réponses qui sont soit calquées sur les fameux « conseils de méthode » (j'ai lu le sujet, j'ai cherché la problématique, j'ai noté mes idées, etc.), soit formulées en termes d'absence de méthode (j'ai eu des idées, j'ai écrit comme elles me venaient, au fil de la plume...), soit un mélange des deux. C'est-à-dire que la conscience qu'ils ont de ce qu'ils ont fait oscille entre d'une part la conformité à une méthode stéréotypée, et d'autre part, l'illusion d'une écriture sans normes ; d'une part, un travail conforme à ce qui est prescrit, d'autre part, un travail sans prescription ni auto-prescription. Ni l'un ni l'autre ne correspondent au travail *réel* qui a été effectué, même s'il y a du vrai dans l'un et dans l'autre. Il faut alors leur imposer d'aller plus loin et, par exemple dans un dispositif d'interview deux à deux, demander à chacun de lire la copie d'un autre et de l'interroger sur ce qu'il a fait : comment il a « cherché la problématique », quelles règles il s'est données pour faire son plan, quelles procédures de raisonnement il a utilisées dans son argumentation, comment il a eu l'idée de remettre en question telle affirmation, etc. Certes cette investigation a ses limites et il y aurait quelque absurdité à prétendre par-là viser la transparence de la pensée. Mais elle permet à chacun de clarifier peu à peu ce qu'il pense et comment il le pense, de prendre conscience que, même s'il ne le savait pas au départ, il a mis en œuvre des stratégies discursives, s'est donné des normes de raisonnement et d'écriture ; de confronter ces stratégies et ces normes à celles des autres - raison pour laquelle il est essentiel que ce travail soit fait par les élèves, entre eux, dans un processus de lecture et d'interrogation mutuelles, et *avant* la correction des copies par le professeur ; et ainsi, d'en évaluer la pertinence et l'efficacité²⁶.

Ce qui se met ainsi peu à peu en place, relève bien d'un *débat* entre sa propre manière de penser et de procéder et les normes - non plus formelles, mais philosophiques, même si la distinction n'est pas toujours évidente - de la dissertation ou de tout autre type d'écrit philosophique, débat médiatisé par la lecture de l'autre. Ce qui se construit dans ce débat, parce qu'il permet à la fois d'échapper à l'illusion d'une pensée et d'une écriture sans normes, et de ne pas se soumettre passivement à des normes perçues comme arbitraires et formelles, c'est bien un pouvoir de normativité, d'être sujet de ses normes.

Je crois qu'il ne s'agit rien moins que de trouver et d'élaborer son propre « style », au sens où l'entend G.-G. Granger, comme « modalité d'intégration de l'individuel dans un processus concret qui est travail, et qui se présente

nécessairement dans toutes les formes de la pratique.²⁷ » Il s'agit que chacun découvre, et construise à la fois, sa propre manière de pratiquer la philosophie, sa façon singulière de travailler en philosophie. Ce n'est qu'à la condition de se réapproprier ainsi sa propre activité de pensée qu'un sujet peut assumer de risquer une pensée en rupture, peut assumer jusqu'au bout le risque de philosopher, avec ce que cela comporte de mise en jeu de soi, de son rapport à la langue, de son rapport au monde et aux autres hommes.

Je ne voudrais pas conclure sans prendre la mesure des exigences auxquelles la mise en œuvre de ce processus nous confronte, en tant qu'enseignants : exigence de clarifier ensemble les normes dont nous sommes porteurs, ne serait-ce que parce que c'est nous qui sommes les acteurs institutionnels de l'évaluation au bac, - et il y a quelque irresponsabilité dans le refus que maintiennent encore certains d'entre nous de préciser et de nommer leurs critères d'évaluation, comme en témoignent beaucoup de réunions d'harmonisation, sous le prétexte que cela nuirait à leur liberté de correcteurs. Exigence de « mettre en débat », nous aussi, notre « liberté pédagogique » avec ce qui peut se construire, pour les élèves, d'un rapport émancipé et libre au savoir et aux normes dont nous sommes porteurs. Exigence, donc, d'un travail collectif sur le métier de professeur de philosophie, qui ne pourrait qu'enrichir ce que chacun porte en tant que sujet singulier, à savoir son propre style de philosopher.

6. Le « travail de l'égalité »

Je ne voudrais pas non plus conclure sans citer un texte de Jacques Rancière qui peut, à mon sens, mettre en perspective *politique* tout ce qui vient d'être dit, sans doute parce que tout ce qui vient d'être dit s'y origine en quelque façon.

Ce texte est extrait d'une communication intitulée « Les usages de la démocratie », dans laquelle l'auteur analyse « l'expérience militante ouvrière » de la France du XIX^e siècle, et y découvre des pratiques qui cherchent, plutôt qu'à « vérifier l'inégalité » en dénonçant les illusions de la démocratie, à « vérifier l'égalité ».

« Ainsi se définit un travail de l'égalité qui ne peut jamais être une demande à l'autre ou une pression exercée sur lui mais doit toujours être, en même temps, une preuve que l'on se donne à soi-même. C'est cela que veut dire l'*émancipation*. L'émancipation, c'est la sortie de la minorité. Émanciper les travailleurs, ce n'est pas faire apparaître le travail comme principe fondateur de la société nouvelle, mais faire sortir les travailleurs de l'état de minorité, prouver qu'ils appartiennent bien à la société, qu'ils communiquent bien avec tous dans un espace commun ; qu'ils ne sont pas seulement des êtres de besoin, de plainte ou de cri, mais des êtres de raison et de discours, qu'ils peuvent opposer raison à raison et construire leur action comme une démonstration [...]. S'émanciper, ce n'est pas faire sécession, c'est s'affirmer comme co-partageant d'un monde commun, présupposer, même si les apparences sont contraires, que l'on peut jouer le même jeu que l'adversaire [...]. Le chemin étroit de l'émancipation passe entre l'acquiescement aux mondes séparés et l'illusion du consensus.²⁸ »

Si nous pouvions un tant soit peu, et aussi infime que soit ce peu, faire que nos élèves, chez qui la tentation de « faire sécession » est souvent si grande face aux logiques sociales d'exclusion, entrent dans ce « travail de l'égalité », nous aurions contribué à ce que la philosophie prenne toute sa place dans la cité.

Nicole Grataloup, *Professeur de philosophie au lycée Jean-Jaurès de Montreuil-sous-bois.*

Notes

1. G. Canguilhem, « Qu'est-ce qu'un philosophe en France aujourd'hui ? », conférence du 10 mars 1990 à la Société des amis de Jean Cavaillès (texte ronéoté).
2. Ph. Meirieu, Préface à M. Tozzi, M. Benoît, P. Baranger, C. Vincent, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CNDP, 1992, p. 7.
3. Sur ces concepts de sens et d'activité, cf. A. Léontiev, *Activité, Conscience, Personnalité*, (1975), éd. du Progrès, 1984.
4. J.-L. Nancy, *in Qui a peur de la philosophie ?*, Champs-Flammarion, 1977, p. 213.
5. On trouvera des analyses de cette complexité de l'expérience scolaire des jeunes de milieux populaires dans : Y. Clot, *Le symptôme scolaire*, SEPIRM, 1988, et dans J.-Y. Rochex, *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Paris VIII, 1992.
6. Y. Clot, « A l'école de l'adolescence », *in Je, sur l'individu*, Messidor, 1987, p. 90.
7. J.-Y. Rochex, *op. cit.*, p. 136.
8. Se porter garant de cela, tout en ayant conscience que le risque du marché de dupes existe toujours, qu'on court toujours le risque d'aliéner quand on veut contribuer à l'émancipation, poser l'exigence d'un travail, tout en sachant que le sens dernier de ce travail n'appartient qu'à chaque élève et nous reste inaccessible, tel est à mon sens ce qui pourrait définir la « place » de l'enseignant. On ne peut tenir cette place qu'à deux conditions : avoir une confiance absolue dans la capacité des élèves à effectuer ce travail, et réinterroger en permanence son propre savoir - en l'occurrence le savoir philosophique - quant à sa pertinence heuristique : que la tradition philosophique ne sorte pas indemne de cette mise à l'épreuve, qu'elle en soit altérée, subvertie, est une des conditions pour que la philosophie reste vivante.
9. Pour une analyse plus détaillée sur ce point, cf. N. Grataloup : « L'écriture théorique, sujet, langue et travail du texte » *in Dialogue* n° 64, juin 1988, repris dans *La Pensée*, n° 274, mars-avril 1990, et « La philosophie à l'épreuve de la dissertation » *in Pratiques* n° 68, déc. 1990.
10. Paul Ricœur, *La métaphore vive*, Seuil, 1975, p. 375 et 384.
11. On trouvera des exemples de ces activités d'écriture et des démarches dans lesquelles elles s'insèrent, dans l'article déjà cité de la revue *Pratiques* (cf. note 9), et dans le n° 2 de *Pratiques de la Philosophie*, brochure du secteur philosophie du GFEN, avril 1992.
12. P. Ricœur, *Du texte à l'action*, Seuil, 1986, p. 13.
13. *Ibidem*, p. 220 et p. 17.

14. M. Foucault, *L'usage des plaisirs*, Gallimard, 1984, p. 14-15.
15. « La signifiante [...] est donc un travail, non pas un travail par lequel le sujet (intact et extérieur) essaierait de maîtriser la langue, [...] mais ce travail radical (il ne laisse rien intact) à travers lequel le sujet explore comment la langue le travaille et le défait dès lors qu'il y entre », Roland Barthes, article « Théorie du texte » de l'*Encyclopaedia Universalis*, 1980.
16. Michel de Certeau, *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Gallimard, Folio-Essais, 1987, p. 52-53.
17. Gilles-Gaston Granger, *Pour la connaissance philosophique*, O. Jacob, 1988, p. 195.
18. Cf. N. Grataloup, « La philosophie comme activité » in *Société Française*, n° 33, 4^{ème} trimestre 1989.
19. L'*Organibac Philosophie* de Magnard (1983) propose (p. 145 sq.) un exercice de ce type.
20. L.S. Vygotsky, *Pensée et langage*, Messidor, 1985, p. 147.
21. Je résume ici très rapidement une démarche dont on trouvera une analyse plus complète, ainsi que la liste des « images » choisies et des textes qui l'accompagnent, dans *Pratiques de la philosophie* n° 1. GFEN, mai 1991.
22. Sur cette notion, on pourra consulter, entre autres, l'article de J. H. Flavell « Développement métacognitif », in *Hommage à Pierre Oléron*, Mardaga, 1985, p. 29-41.
23. Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, 1966, PUF, Quadrige, 1991, p. 87.
24. Georges Canguilhem, « Milieux et normes de l'homme au travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 3, 1947, p. 129 et p. 135.
25. Je n'utilise pas ici le terme de « formalisation » au sens de la logique mathématique, mais simplement pour désigner le fait que l'élève puisse reconnaître et nommer les processus de pensée qui sont à l'œuvre soit dans un texte d'auteur, soit dans son propre travail d'écriture (faire une hypothèse, formuler une objection, y répondre, déduire, argumenter, donner un exemple, l'analyser, etc.); que l'élève puisse abstraire ces processus du contexte précis où ils sont mis en œuvre, pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes.
26. J'ai décrit et analysé un travail de ce genre, mené sur toute une année scolaire dans une classe de TA, dans « Les aventures de la pensée dans l'écriture ou Que fait un élève lorsqu'il écrit une dissertation ? » in *Pratiques de la philosophie*, n° 3, GFEN, octobre 1993.
27. Gilles-Gaston Granger, *Essai d'une philosophie du style*, A. Colin, 1968, rééd. O. Jacob, 1988, p. 8.
28. Jacques Rancière, *Aux bords du politique*, Osiris, 1990, p. 62-64.

LE VOCABULAIRE PHILOSOPHIQUE EST-IL UN SAVOIR ?¹

Apprendre les mots de la pensée

Cécile VICTORRI

Introduction

Dans quelle mesure le vocabulaire peut-il faire figure de savoir dans l'enseignement de la philosophie ? C'est la question que je voudrais poser ici. Elle m'est venue d'un triple constat.

1. J'ai été surprise, quand j'ai commencé à enseigner, de m'apercevoir que les premiers obstacles que je rencontrais en cours avaient pour origine des malentendus sur le sens des mots les plus courants ou les plus familiers pour moi, et que pour faire comprendre une question ou un problème à mes élèves il fallait d'abord lever ces malentendus.
2. L'existence même de dictionnaires de la philosophie semble confirmer l'idée selon laquelle il y aurait un vocabulaire spécifiquement philosophique que nos élèves pourraient apprendre, idée renforcée par les conseils d'un inspecteur de faire tenir aux élèves un répertoire, comme pour une langue étrangère.
3. Enfin et surtout, à l'occasion d'un travail fait tout récemment avec des collègues, j'ai constaté que nous étions plusieurs à proposer à nos élèves des interrogations de connaissances, pratique obscure et cachée (honteuse, peut-être ?), que je soupçonne d'être plus répandue qu'il n'y paraît, et dont une partie est toujours consacrée à la définition de certains termes, et à des distinctions conceptuelles. Je voudrais me fonder ici sur l'analyse comparée que nous avons tentée de ces exercices scolaires que sont ces interrogations.

L'hypothèse que je me propose de développer est la suivante : dans la mesure, d'une part, où on trouve dans les interrogations écrites que nous avons proposées à nos élèves des invariants et où, parmi ces invariants, il y a les questions de vocabulaire, étant donné, d'autre part, que nous donnons tous des termes à définir, des distinctions à établir, des définitions de concepts propres à une doctrine à rappeler, ne faut-il pas considérer qu'il y a là des contenus de connaissance qu'il s'agit tout bonnement d'apprendre ? Ne peut-on pas considérer

¹ Texte repris pour publication de l'intervention de Cécile Victorri lors des 4^{èmes} Journées d'étude de l'ACIREPh (2002) et paru dans : *Les connaissances et la pensée. Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ?*, Serge Cospérec et Jean-Jacques Rosat, Paris, Bréal, 2003.

que parmi les contenus que nous enseignons — si toutefois on reconnaît qu’il y a des contenus dans un cours de philosophie — il y a du vocabulaire ? Sans une certaine maîtrise de ce vocabulaire, les élèves, bien qu’ils aient par ailleurs acquis une méthode, sont souvent dépourvus : ils sont réduits à confronter des opinions à d’autres opinions et manquent d’outils pour travailler philosophiquement une question.

Or ce qui fait difficulté bien sûr, c’est la nature de ce vocabulaire et son statut. Les définitions proposées dans un cours ont toujours des statuts divers : on y trouve aussi bien des définitions de départ, qui constituent le sens commun des termes comme préalable pour une analyse (ex. : *erreur*, *objectif/subjectif*, *préjugé*, etc.), que des distinctions construites au terme d’analyses (ex. *contrainte/obligation/nécessité* ou encore *possession/propriété*) ; et il y a aussi des concepts propres à des auteurs (la *volonté générale* chez Rousseau, le *refoulement* chez Freud, le *doute cartésien*, etc.). Ainsi, certains termes doivent être connus pour permettre l’analyse, d’autres sont eux-mêmes objets d’analyse, d’autres enfin sont définis par des doctrines philosophiques. Il faudra tenter une sorte de typologie du vocabulaire rencontré dans un cours de philosophie, à la fois selon sa nature et selon sa fonction, et se demander dans quelle mesure on peut alors le qualifier de savoir.

L’élaboration d’une telle typologie soulève des difficultés. D’abord existe-t-il un *langage* spécifiquement philosophique — ce qui impliquerait un vocabulaire commun aux philosophes —, ou seulement un *usage* philosophique des mots du langage courant, qu’il faudrait identifier, et dont il faudrait comprendre ce qu’il a de “philosophique” ? Ensuite, faire du vocabulaire un savoir soulève aussi des problèmes par rapport à la démarche philosophique elle-même : n’y a-t-il pas contradiction entre, d’une part, la problématisation, le questionnement et l’analyse philosophique, et, d’autre part, la détermination de définitions comme contenus de savoir ? Comment en effet considérer comme savoir “positif” ce qui n’est que provisoire, discutable, ce qui parfois n’est affirmé que pour être démenti ?

Je ne prétends pas résoudre ici toutes ces questions, qui mettent en jeu la philosophie tout entière, et je m’en tiendrai à quelques éléments de réflexion, dans le cadre strict de l’enseignement de la philosophie en Terminale.

1. Une typologie¹ :

Dans la mesure où la philosophie travaille sur le sens des mots, son enseignement ne requiert-il pas un vocabulaire commun aux professeurs et aux élèves afin de rendre possible le travail de questionnement et d'analyse à partir duquel on élabore les problèmes ? Je me propose d'essayer de recenser les divers types de termes qui apparaissent dans les interrogations écrites de connaissances, pour imaginer de quoi pourrait être constitué un tel "vocabulaire".

Mais avant tout, il faut lever une ambiguïté sur l'expression même de "vocabulaire philosophique". En effet, dire qu'il y a un vocabulaire du cours de philosophie, une sorte de lexique, reviendrait à dire que la philosophie possède une terminologie spécifique, comme il y a une terminologie juridique ou technique.

Si c'était le cas, il faudrait se mettre d'accord sur les termes sans lesquels on ne peut pas penser philosophiquement. Mais il est bien évident qu'un tel lexique est impossible à établir. D'abord, parce que la philosophie, en particulier quand on l'enseigne en terminale, consiste davantage en une réflexion sur le langage courant et à partir de lui. Ensuite, parce que les termes dits techniques sont en général construits pour un problème ou une doctrine donnés, et non pour l'ensemble de la philosophie (par exemple, la distinction entre *l'essence formelle* et *l'essence objective* d'une idée — distinction que l'on peut qualifier de technique, au sens où elle est spécifique et où elle est construite pour traiter une question philosophique particulière — se comprend en fonction de la manière dont la scolastique a d'abord posé ce problème). Il existe bien des concepts construits par des philosophes, mais ils sont déterminés par une doctrine ou un problème et ne constituent en rien un lexique de la philosophie. La seule chose que l'on pourrait alors identifier comme connaissance serait la maîtrise du vocabulaire propre à un auteur, ce qui est très différent de l'idée d'un vocabulaire philosophique ou, plus encore, d'un "langage philosophique".

Donc, s'il y a un vocabulaire spécifiquement philosophique, il faut l'entendre non pas au sens d'un langage des philosophes en général, mais au sens d'un ensemble de concepts propres à une doctrine ou à un courant de pensée. C'est, de fait, le premier genre de termes sur lesquels on interroge les élèves dans les

¹ [...] Il n'est sans doute pas inutile de clarifier quelques points. Ma démarche ici consiste uniquement, à partir d'expériences de professeurs de philosophie, à examiner ce que ces derniers considèrent, dans leur enseignement, comme des éléments de connaissance sur lesquels ils peuvent interroger leurs élèves. Bien entendu, ces éléments sont toujours étroitement liés à un cours, dont la problématique est connue du professeur comme des élèves, les termes définis le sont donc en fonction d'un problème déterminé. Quant à inscrire dans un programme une liste de termes, indépendamment de la question de leur nature ou de leur fonction, et indépendamment du cadre problématique dans lesquels ils sont définis, voilà qui me semble faire fi des difficultés que je serai conduite à développer. Par ailleurs, je me contente ici de repérer ce qu'il y a de commun dans les pratiques, et non de prescrire ce qui doit être appris dans l'absolu.

interrogations écrites de connaissances que nous avons examinées. Il s'agit en général de concepts dont l'appartenance à un auteur est immédiatement identifiable (*conatus*, *refoulement*, *doute méthodique*, etc.) ou qui ne peuvent être compris que relativement à un courant de pensée au sens large (la notion d'*état de nature* par exemple est partagée par plusieurs philosophes, mais il reste qu'elle ne peut être comprise qu'à partir d'un contexte, au sens d'une manière dont certains problèmes ont été posés dans l'histoire de la philosophie ; ainsi on pourra à partir d'un sens général de ce concept, distinguer la façon dont il a été conçu par Hobbes, Locke, Rousseau, etc.) Or ce sont des éléments de cours faciles à isoler, et que les élèves peuvent sans trop de difficulté s'approprier. Un exemple typique : dans une interrogation écrite, à la question « qu'est-ce que la mauvaise foi pour Sartre ? », les élèves qui ont travaillé leur cours savent distinguer le sens courant du sens sartrien ; les autres définiront l'expression comme mensonge ou insincérité. Or il s'agit bien là d'un contenu de connaissance, indiscutable : personne ne peut contester que Sartre donne une définition de la mauvaise foi, et il faut bien la connaître pour en discuter les fondements. Il ne s'agit donc pas de distinctions conceptuelles, mais bien de définitions qui sont cette fois fixées définitivement (Sartre ne reviendra pas là-dessus), et à partir desquelles on peut discuter. Déterminer alors ce qui doit être maîtrisé par les élèves reviendrait finalement à se demander quels sont les éléments de doctrine que l'on doit leur enseigner (certains sujets requièrent d'ailleurs de telles connaissances : quand il s'agit de savoir si le respect n'est dû qu'à la personne, par exemple, ne faut-il pas maîtriser le concept kantien pour pouvoir problématiser cette question ? En principe, il ne le faudrait pas. En réalité... Mais c'est une autre question).

Sur ce point donc le problème du “vocabulaire” rejoint celui du rapport de l'enseignement de la philosophie aux textes et aux auteurs. Et le vocabulaire ne sera considéré comme savoir que si on considère qu'il y a dans l'histoire de la philosophie quelque chose comme des connaissances.

Cependant il faut aussi reconnaître, sans pour autant défendre l'idée d'une langue philosophique, que certains termes issus le plus souvent du langage courant ont pris un sens dans la tradition philosophique, en s'émancipant parfois d'ailleurs de leurs auteurs d'origine (je pense à des termes comme *nécessité*, *entendement*, *a priori*, etc.). Là encore, des définitions peuvent être données aux élèves, ne serait-ce que pour leur permettre de lire certains textes. Les élèves qui auront appris que “nécessaire”, au sens philosophique, ne signifie pas “vital” mais qualifie ce qui ne peut pas ne pas être, éviteront bien des faux sens en lisant un texte ou en problématisant une question. Là encore, il est facile d'isoler au sein d'un cours ce type de définition, et il n'est pas impossible d'interroger les élèves dessus. À condition bien entendu de comprendre que le “sens philosophique” d'un terme n'est pas le seul légitime, ni le seul possible, sans quoi le travail d'analyse peut être paralysé.

Par ailleurs, les erreurs de nos élèves portent moins sur les concepts élaborés par les auteurs, ou sur des termes dont on établit explicitement le sens philosophique, que sur des termes appartenant au langage courant ; nous travaillons alors à lever ces malentendus et toute la difficulté est alors de se mettre d'accord sur un sens *premier* des termes. C'est tout le travail que nous faisons quand nous levons des malentendus ; je pense par exemple à des termes comme *volonté* ou *détermination* souvent compris par les élèves comme des qualités psychologiques ("avoir de la volonté", "être déterminé à réussir"), ce qui fait obstacle à l'analyse de la volonté comme d'une faculté de se déterminer. Mais ces malentendus ne sont pas seulement des obstacles. Nous en avons besoin pour la réflexion philosophique. Les évacuer, tout simplement, semble impossible : ce serait prétendre substituer un vocabulaire exact à un autre, inexact. Or personne ne prétend que le cours de philosophie est fait pour établir un sens défini et rigoureux, immuable, des mots ! Et pourtant, il faut bien définir un sens commun si on veut pouvoir faire cours ! Il s'agit ici, ou bien de se mettre d'accord sur ce sens premier, sur ce qui peut être d'emblée reconnu comme définition valable pour n'importe qui, donc sur un sens qui soit commun aux professeurs, aux élèves et aux lecteurs de copies (je pense par exemple au support étymologique de certaines analyses), ou bien de répertorier les différentes acceptions d'un terme pour préciser le sens auquel on l'entendra, selon les moments. Dans les deux cas, cela peut constituer des objets de connaissance, faciles à isoler et à apprendre.

À partir du recensement des différents types de termes rencontrés dans les interrogations écrites de connaissances, nous pouvons esquisser une sorte de typologie des "définitions philosophiques", à condition bien sûr de reconnaître qu'un terme peut toujours être défini de différentes manières, et que les frontières entre ces types sont loin d'être imperméables¹.

1. Les définitions de concepts propres à des auteurs, qui ne peuvent être comprises sans référence à un texte ou à une doctrine (*mauvaise foi*, *jugement synthétique a priori*).
2. Les définitions de termes qui, sans être réductibles à une doctrine, ont pris un sens général dans la tradition philosophique (*libre arbitre*, *a priori*, *entendement*, *nécessité*).
3. Les différentes acceptions d'un terme (*maîtrise*) ou d'une notion (*nature*, *histoire*).
4. Les définitions de départ, lorsqu'on cherche à s'accorder sur le sens "premier" d'un terme. C'est le cas quand on est conduit à proposer aux élèves des définitions fondées sur l'étymologie (*conscience*, *autonomie*, etc.)

¹ Le terme *a priori* par exemple peut au sens kantien appartenir à la première catégorie, mais il peut aussi appartenir à la deuxième s'il s'agit de le distinguer du sens courant tel qu'il est compris par les élèves (préjugé), ou encore à la quatrième si on le définit plus simplement par opposition à *a posteriori*, etc.

ou quand on doit lever un malentendu (en distinguant par exemple l'*erreur* et le *mensonge*). C'est le cas encore des distinctions qui permettent de clarifier ou de rendre visible des difficultés ; il s'agit là de mettre l'accent sur la distinction par comparaison des termes (*réel/vrai*, *rationnel/raisonnable*).

Les pratiques des professeurs de philosophie, si diverses soient-elles, montrent que tous, peu ou prou, font ce travail de définition ; mais les choses se passent très différemment selon qu'ils le tiennent pour un simple préalable, certes nécessaire pour philosopher, mais au fond extérieur à philosophie (qui ressortirait du français par exemple) ou, au contraire, pour une activité déjà philosophique par elle-même et donc pour un objet propre à un enseignement de philosophie. Ainsi, en demandant aux élèves d'apprendre ces définitions, parce qu'elles sont nécessaires à tout travail d'analyse et de problématisation, on fait de cet apprentissage une partie intégrante du cours de philosophie. On pourrait objecter que les élèves sont censés construire ces définitions, ou les posséder déjà à titre de culture générale. Cela serait sûrement souhaitable, au moins pour ce que j'ai appelé le sens "premier" des termes ; nous pourrions en effet légitimement attendre que les élèves connaissent un peu d'étymologie et qu'ils soient capables de construire par eux-mêmes les définitions les plus communes de certains termes. Il se trouve que nous sommes le plus souvent déçus dans cette attente. On peut se contenter de le regretter. Mais on peut aussi chercher à pallier ces lacunes, en considérant que cette mise au point est d'ores et déjà philosophique.

Il s'agit donc d'isoler dans un cours des contenus qui constituent autant de matériaux et d'outils pour réfléchir sur des questions qui ne sont pas nécessairement celles du cours ; il s'agit de contenus précis qui doivent être compris pour qu'on puisse avancer et prendre appui sur eux. Par exemple, si à l'occasion d'un cours sur la vérité on a distingué *rationnel et raisonnable*, *réel et vrai*, *erreur et mensonge*, ces distinctions peuvent être ré-exploitées ou ré-interrogées pour une réflexion sur les passions, la perception ou le langage. Si les élèves parviennent à les maîtriser pour elles-mêmes, indépendamment du contexte de ce cours, ils pourront s'en servir de façon autonome. En outre, quand une distinction a été faite, elle doit pouvoir servir plus tard dans l'année sans que le travail soit entièrement à reprendre. Ces contenus constituent soit la *matière* même de la réflexion parce que ce sont des définitions, et donc un point de départ pour l'analyse (c'est le cas quand on donne le sens premier d'un terme, qui peut être lui-même décomposé, et interrogé), soit des *outils* pour l'analyse (par exemple, la maîtrise d'une distinction comme *essence/existence* permet d'entrer dans l'analyse d'un sujet comme « *Puis-je savoir ce que je suis ?* »). Expliciter ces distinctions et vérifier que les élèves les maîtrisent, c'est leur donner des

instruments pour sortir de la confusion qui n'est pas la leur, mais celle de l'usage courant du langage.

2. Quel savoir ?

Mais peut-on vraiment tenir ces définitions et distinctions pour des savoirs *stricto sensu*, et, partant, est-il légitime d'interroger les élèves sur ce "vocabulaire" ? Car, si cette pratique peut se justifier comme moyen d'appropriation des connaissances par les élèves, elle soulève aussi de sérieuses difficultés qu'il faut maintenant aborder.

Justification "scolaire" de la pratique des interrogations écrites

D'un point de vue très général d'abord, ce procédé, si classique soit-il, présente quelques avantages précieux, indépendamment des questions auxquelles il renvoie pour la philosophie et sur lesquelles nous reviendrons.

En premier lieu, il permet d'évaluer autrement le travail effectué car il rend visible ce travail purement scolaire du cours que font nombre d'élèves qui, par ailleurs, peuvent échouer dans les exercices canoniques (dissertation ou étude de texte) comme en témoignent les écarts de notes importants entre ces derniers et les interrogations écrites. Celles-ci révèlent efficacement le travail réellement fourni mais aussi les points de cours bien compris par la classe et ceux qui, mal saisis, devront être repris. En outre, on peut, au premier trimestre en particulier, modérer la faiblesse des moyennes aux dissertations en tenant compte des notes d'interrogation (et d'autres exercices), ce qui est encourageant pour les élèves dont le travail est reconnu et "récompensé". Il ne s'agit pas de tromper ces derniers en leur faisant croire que leur réussite à l'interrogation est révélatrice de leur "niveau" pour le bac, mais bien de combattre le sentiment souvent éprouvé par certains que tous leurs efforts sont vains (on sait que le résultat du travail des élèves n'est pas immédiat, et que ce décalage est décourageant pour beaucoup d'entre eux).

Cependant, après avoir analysé collectivement cette pratique, on doit aussi faire état des obstacles ou des difficultés qu'elle suscite. Ces derniers sont de plusieurs ordres : d'abord pédagogique, au sens où la double exigence (appropriation des connaissances, et réflexion sur ces mêmes connaissances) est difficile à transmettre ; mais aussi philosophique, au sens où le rapport de la démarche philosophique à de tels contenus est lui-même problématique.

Difficulté 1 : le risque du mauvais usage des connaissances.

L'examen des interrogations faites par les professeurs de philosophie montre qu'ils demandent toutes sortes de définitions et au statut très différent : car ce n'est pas la même chose que d'interroger un élève sur le sens des mots du langage courant et de l'interroger sur le sens d'un concept (*autonomie, universel*) ou

d'une notion du programme (*histoire, vérité*) ; de même, tantôt c'est une définition assez simple qui est attendue, tantôt c'est plutôt et déjà une analyse (savoir distinguer les différents sens du mot *nature* par exemple). Lorsqu'il s'agit d'une notion dont le sens, problématique, est à construire, sa première définition ne sera qu'un point de départ ou une étape de la réflexion ; on ne saurait en demander une définition achevée ou prétendant en fixer définitivement un sens sans perdre de vue le problème que pose, justement, sa construction. Cependant il faut bien un point de départ et apprendre le sens étymologique du terme "conscience" par exemple, c'est bien apprendre une définition, utile à l'analyse, et donc à la problématisation.

Mais en demandant aux élèves d'apprendre une définition et de la restituer ensuite, on prend le risque de les voir confondre la définition comme opération nécessaire à l'analyse, et le résultat d'un travail de conceptualisation. En effet, demander aux élèves de distinguer *contrainte, obligation* et *nécessité*, c'est leur demander de restituer le résultat d'un travail de problématisation fait en cours. Or, certains sujets de bac nécessiteront la connaissance et la maîtrise de cette distinction soit, au départ, comme outil d'analyse pour comprendre le sujet, en clarifier le sens, soit, à l'arrivée, comme élément de réponse à la question posée (l'élève doit alors savoir redéployer le travail de problématisation et d'analyse qui conduit à cette distinction).

Si les élèves considèrent cette distinction comme acquise, ils peuvent être mis en difficulté par leurs connaissances, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes. Je me souviens d'une élève qui pour traiter le sujet « *Puis-je savoir ce que je suis ?* » prenait pour point de départ la distinction sartrienne *en soi/pour soi* (étudiée en cours). Il était évident pour elle que la question ne se posait pas : *l'être pour soi*, n'ayant pas d'essence, ne pouvait faire l'objet d'un savoir ; elle l'avait appris, compris et réaffirmé à cette occasion ! On pourrait penser que cette élève aurait été plus à l'aise sans son "bagage philosophique" ; mais cette hypothèse ne résiste pas longtemps à l'épreuve de la lecture de copies dont les auteurs sont dépourvus de tels éléments de connaissance. Mais il est vrai que tout le travail, avec elle, a consisté à lui faire comprendre que ce qu'elle avançait comme une évidence première recouvrait en fait une thèse qu'il fallait démontrer et qui pouvait être discutée.

Si ce risque est réel, il est vain de vouloir l'éviter. D'abord parce que sans la connaissance de ces définitions et distinctions en quelque sorte requises pour comprendre et traiter certains problèmes, les élèves sont de fait complètement démunis ou le plus souvent incapables de penser quoi que ce soit de pertinent. Ensuite, refuser de prendre ce risque, au prétexte d'un mauvais usage possible des connaissances reviendrait à refuser d'enseigner au prétexte que ce qu'on enseigne risque d'être mal compris ! La vraie difficulté est plutôt de faire comprendre le statut particulier des connaissances dans le cours de philosophie.

Ce qui renvoie à la question plus générale du rapport de la philosophie elle-même à un certain type de savoir.

Difficulté 2 : le rapport de la philosophie au langage courant. Pourquoi apprendre la définition courante des termes courants s'il faut de plus s'en écarter ?

On peut s'interroger sur la légitimité même de ces définitions d'un sens "premier" des termes et de faire apprendre aux élèves des "contenus" qu'ils devront remettre en cause, c'est-à-dire de considérer finalement comme objets de savoir des propositions qui n'ont pas le statut de vérités.

L'idée même de faire apprendre des définitions de termes courants suppose qu'ils aient un sens précis que le langage ordinaire des élèves aurait oublié ou recouvert. Cela est évidemment discutable. Le langage ordinaire ou courant des élèves est aussi un objet de réflexion philosophique, et par conséquent il faut bien en tenir compte et non l'évacuer au prétexte de son manque de rigueur. Sinon, comment pourrait-on, par exemple, s'interroger de manière pertinente sur un sujet comme « *Peut-on manquer de volonté ?* » ou « *Peut-on dire "à chacun sa vérité" ?* » ? (ou alors les problèmes seraient réglés d'avance !). Ce qui est intéressant ici, c'est de jouer des différents sens. Ne conseillons nous pas à nos élèves de partir du langage courant ? Or, tout cela paraît être une démarche contradictoire avec l'idée qu'il faut leur faire apprendre un sens précis des termes *en lieu et place* de leur usage courant.

Il n'empêche que si on peut analyser à partir de l'usage courant des termes, c'est à condition de ne pas être aveuglé par celui-ci, ou, plus exactement, à condition d'être en mesure de voir son obscurité. C'est bien le but d'une analyse de sujet que de faire apparaître les difficultés liées aux différentes acceptions d'un terme. Encore faut-il accéder à ces différentes acceptions et, pour cela, les connaître. On voudrait que les élèves soient en mesure d'analyser le langage courant, en ne disposant que de lui. (Et encore !) Or il est bien évident que pour comprendre les difficultés qu'il pose, il faut disposer d'outils d'analyse, et que ces outils sont souvent, à nouveau, du vocabulaire !

Il s'agirait alors de comprendre que la connaissance de définitions, et même l'apprentissage systématique du vocabulaire rencontré en cours, ne vise à fixer de façon univoque et irrévocable le sens exact du langage, comme dans le rêve d'une langue parfaitement adéquate à son objet, mais seulement à en clarifier les usages en donnant ainsi aux élèves les moyens de voir l'obscurité et la confusion, riches de sens, de la langue. Pour rendre cela visible, il faut pouvoir analyser, et pour analyser, il faut pouvoir définir ! Si l'analyse et le questionnement sont le propre de la démarche philosophique, et que ces deux

opérations requièrent la définition, alors la démarche philosophique elle-même requiert la définition.

Difficulté 3 : la contradiction apparente entre l'apprentissage de définitions et la démarche philosophique

On peut s'interroger sur la contradiction qui semble exister, au moins à première vue, entre la démarche philosophique (analyse, questionnement, problématisation) et l'apprentissage de définitions¹.

L'idée même d'analyse recouvre en effet plusieurs opérations distinctes, dans lesquelles la maîtrise du vocabulaire joue un rôle différent :

- on peut analyser en mettant en question une définition courante : mettre en cause, par exemple, le sens premier d'un terme en décomposant les éléments de sa définition, ce qui suppose évidemment une première définition, celle du langage courant. Soit la question « *La conscience de soi est-elle une connaissance ?* ». Pour analyser un tel sujet, ne faut-il pas posséder dans son bagage une première définition, ne serait-ce qu'étymologique, de la conscience ? Dans ce cas, ce sont vraiment des définitions qui sont requises, bien que le but de l'analyse soit de les mettre en question.
- on peut analyser en faisant jouer les différentes acceptions d'un terme. Dans ce cas, l'analyse d'un terme peut faire l'objet d'un apprentissage (par exemple, on demandera aux élèves d'apprendre les différents sens possibles de "nature",)
- on peut analyser encore en faisant éclater le sens d'un terme par l'examen de ses opposés. Par exemple, la *liberté* a un sens différent selon qu'on l'oppose à la *contrainte*, à la *nécessité*, à l'*aliénation*, etc., ce qui suppose la maîtrise de ces opposés et de leurs distinctions.

On voit bien ici que toute opération d'analyse, pour permettre une réflexion sur l'usage courant du langage, requiert la maîtrise d'un vocabulaire. Encore une fois, ce qui résiste, dans l'enseignement de la philosophie, ce qui fait véritablement difficulté, ce n'est pas tant l'appropriation de ce vocabulaire — pour peu qu'on accepte de donner effectivement aux élèves les moyens de se l'approprier, et donc de lui accorder un statut de connaissance — que la compréhension de l'usage spécifique des connaissances dans la démarche philosophique.

¹ On pourrait en effet nous opposer que définir est une démarche philosophique dans la mesure où cela exige une construction, alors qu'apprendre une définition c'est la considérer comme donnée. Ce qui revient à dire qu'il y a une contradiction entre philosopher et savoir. Je crois que quand on enseigne en Terminale, il faut poser le problème autrement et se demander de quel savoir on se sert, de fait quand on fait de la philosophie, et de s'assurer que les élèves puissent aussi s'en servir, et donc qu'ils le possèdent.

Conclusion

On est alors face au problème que pose l'idée d'un savoir en philosophie : celle de son articulation avec l'ensemble du travail philosophique. En effet, bien connaître son cours est une condition nécessaire mais non suffisante pour réussir la dissertation ou pour problématiser une question ! Si on peut connaître parfaitement "son cours" et échouer en dissertation, cela ne signifie-t-il pas qu'il est effectivement inutile de connaître quoi que ce soit en philosophie ? Cela ne serait vrai que si les "ignorants" réussissaient mieux.

Il n'empêche que les connaissances acquises ne sont pas toujours, loin s'en faut, réutilisées dans les copies. Il faut donc faire le pont entre le travail d'appropriation du cours et celui de la problématisation pour permettre une exploitation pertinente des connaissances. Les interrogations ne suffisent pas pour cela. Alors comment faire ? Déjà, peut-être, s'efforcer à une pratique permanente de la problématisation par les connaissances déjà acquises, c'est-à-dire, plutôt que d'en ajouter toujours plus, ne pas hésiter à revenir à plusieurs reprises sur les mêmes éléments de connaissance et montrer comment on peut s'en servir pour problématiser les questions nouvelles.

Mais finalement cette difficulté n'est-elle pas générale, et non strictement philosophique ? Ne rencontre-t-on pas cet écart dans toutes les matières : la règle d'orthographe bien connue quand il s'agit de la réciter, mais systématiquement transgressée dans une rédaction ; ou encore le théorème appris, mais mal utilisé ?

Finalement en philosophie, comme ailleurs, il y a des savoirs que l'on peut isoler et caractériser — on a tenté ici de le faire à propos du vocabulaire — mais, en philosophie comme ailleurs, cet apprentissage n'est qu'une partie du travail. Aucune des disciplines enseignées à l'école n'accepterait d'être considérée simplement comme un apprentissage de connaissances à restituer ; la philosophie ni plus ni moins que les autres ne peut être réduite à cela. Mais il serait absurde, pour éviter cet écueil, de renoncer à l'idée même de savoir. L'explicitation des termes employés en cours de philosophie fait partie de ce qui peut s'apprendre, et de ce qui peut permettre aux élèves de faire effectivement de la philosophie. La difficulté est bien de trouver les moyens de travailler le passage de la connaissance à la construction de problème, c'est-à-dire de faire comprendre aux élèves l'usage et le sens de ce qu'ils apprennent. En réfléchissant sur la spécificité des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la philosophie, je m'aperçois qu'on retrouve finalement, en philosophie, la difficulté principale de tout enseignement.

Les deux textes qui suivent sont extraits d'un rapport de recherche intitulé **« L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel : analyses, expériences, témoignages »** (2005), portant sur expérimentation d'enseignement de la philosophie en Lycée Professionnel menée entre 2000 et 2005 à une large échelle dans l'Académie de Reims (jusqu'à 23 professeurs de philosophie sur les 110 que comptait l'Académie). Nous donnons en annexe le sommaire de ce Rapport.

L'ensemble du rapport (disponible sur le site de l'ACIREPh) nous semble particulièrement éclairant pour l'analyse des difficultés des élèves qui ont à parler, écrire et lire en philosophie. Et cela, non pas tant parce les élèves de LP seraient d'une autre nature que ceux des autres séries, mais parce que leurs difficultés, manifestement plus aiguës, ne sont que la version amplifiée des obstacles sur lesquels bute l'enseignement de philosophie dans toutes les séries. Si les difficultés sont manifestes (« *ils ne savent pas écrire* », « *ils ne savent pas raisonner* » dit-on sans réflexion), les *raisons* de ces difficultés, les *obstacles* proprement dits, ne le sont pas. Ce sont précisément ces difficultés et obstacles qui sont l'objet de la recherche menée par des universitaires de l'équipe ESCOL de Paris VIII (Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex) en collaboration avec des professeurs de philosophie (Gilles Brossard, Josette Durdux, Frantz Lys et Alain Marchal), l'IA-IPR de Philosophie (Francis Foreaux) de l'académie de Reims, ainsi que d'autres acteurs et participants.

Les diverses analyses constituant ce rapport entrent dans le *grain fin* des pratiques et sont d'une très grande richesse. Elles mettent au jour des obstacles très largement invisibles, source de malentendus sur la nature même de l'activité demandée aux élèves, mais aussi de leur résistance, voire de leur impossibilité première, à s'inscrire dans les registres cognitifs et langagiers qui caractérisent la pensée philosophiques. Ces analyses sont exemplaires du type de réflexion sur l'enseignement de philosophie que l'on aimerait au cœur de la formation initiale et continue des professeurs de philosophie. C'est pourquoi nous avons choisi d'en présenter deux extraits.

Parler, écrire, penser en philosophie : attentes scolaires, mobilisation de ressources et travail langagier

Élisabeth BAUTIER

Dans les pages qui suivent, et qui portent sur les rapports entre activités langagières et activités philosophiques dans le cadre scolaire, nous avons choisi non de regarder en quoi les manières d'écrire des élèves de LEP pouvaient, à la lecture des dissertations produites ne pas satisfaire aux normes du travail philosophique (...) mais d'étudier ce qui, dans la confrontation entre les usages du langage mobilisés par les élèves dans ces productions et les contraintes du genre réflexif scolaire qu'est l'écrit philosophique, pouvait les mettre en difficulté.

1. Des usages du langage et des rapports au langage qui gênent l'activité philosophique

(...) A la différence de ce qui est souvent supposé, la production langagière scolaire n'obéit ni à une intentionnalité simple de son auteur, intentionnalité qui préexisterait à l'écriture, ni au cadre situationnel qui suffirait à la déterminer, elle n'est pas réductible non plus à la simple restitution des savoirs scolaires puisqu'il y a mise en texte et en mots liée à une consigne de travail. Réaliser une production scolaire dissertative, qui ne serait pas la simple application de techniques d'écriture et de composition (encore que ce type de production existe, voir ci-après) suppose chez l'élève la possibilité de produire un texte polyphonique, c'est-à-dire un texte produit dans le tissage d'une pluralité de voix : voix de l'enseignant, des textes, de la classe, voix des discours dominants, voix de soi auteur du texte, mais aussi, négociation avec la voix de soi, sujet d'expériences, d'affects et d'opinions "personnelles".

En d'autres termes, un écrit scolaire à visée réflexive (un oral de classe également, quand il ne se réduit pas à du communicatif...) est un tissage fait de restitution des savoirs enseignés, de travail des textes et de référence à soi, donc de mobilisation de soi, nous y reviendrons. Ce tissage dans et par le langage fait grande difficulté pour de nombreux élèves ; on peut faire aisément l'hypothèse qu'il n'est pas travaillé en tant que tel en classe, ni dans son existence même de forme langagière, ni dans ses modalités d'appropriation. Son appropriation apparaît d'autant plus difficile à réaliser que ce tissage est lui-même de nature hétérogène, il est activité qui n'est ni strictement langagière, ni strictement cognitive. Il s'agit de penser le texte comme texte, c'est-à-dire comme le produit d'une activité réflexive, non réductible à un contenu communicatif ou expressif, et donc de se penser soi-même comme auteur de cette activité qui n'est pas seulement une réponse à une consigne scolaire, mais une activité qui dépasse la situation présente pour devenir travail singulier au même titre que les autres activités du sujet. Sans doute est-ce cette place de sujet qui parle et écrit avec une pluralité de voix qu'il est censé organiser, que nombre d'élèves de LEP, mais aussi de l'enseignement technologique et même général, il ne faut pas l'oublier, ont du mal, non seulement à construire, mais aussi à identifier. (...)

Ce sont justement ces conceptions du langage, de l'écriture, de la situation scolaire, que ces élèves, comme bien d'autres néanmoins, ne partagent pas, ou même, pour certains, ne connaissent pas. Ces élèves, au demeurant plus que d'autres, sont ceux que leur histoire scolaire a souvent détournés de ces exigences et attendus scolaires au profit d'un travail davantage centré sur l'expression, sur le débat collectif (lequel ne construit pas toujours l'aide attendue à l'écriture et au travail individuel) ou sur des "techniques" textuelles. Des techniques de compréhension réduites à des repérages ou à une compréhension globale leur sont enseignées, mais elles laissent le plus souvent de côté le travail d'élaboration de l'auteur, le rapport entre les formes linguistiques et langagières et les significations construites. De même, des "techniques" d'écriture sont également fournies aux élèves, techniques de plan, de schéma textuel à mettre en oeuvre, quand bien même on ne les confine pas à un travail qui évite l'écrit long pour

Parler, écrire, penser en philosophie

favoriser les réponses à des questions posées (voir un exemple ci-après) et l'utilisation de supports (photocopies, fiches...) qui participent de cet évitement.

C'est encore parce que, pour de nombreux élèves de LP, ou plus largement pour des élèves en difficulté, écrire, comme parler, en classe, c'est d'abord dire et communiquer et non penser avec la parole, la sienne et celle des autres, que l'activité réflexive, *a fortiori* écrite, est difficile. Cette activité d'être auteur d'un texte dont on organise la pluralité des sources est peu familière, comme est peu familier le fait que c'est cette nouvelle organisation des sources qui constitue la singularité de la voix de l'auteur, et non le fait d'exprimer une opinion, un sentiment, ou une expérience personnels ; nombre d'élèves se situent ainsi à côté des attentes scolaires et à côté du travail philosophique en tant qu'il est travail simultané d'élaboration d'un sujet et d'une pensée qui dépasse le moment immédiat de l'écriture ou du dit. Si le langage est d'abord pensé dans sa dimension communicative et expressive, répondre à des questions, même de nature philosophique, c'est dire ce que l'on pense ; s'il est d'abord communication et évidence, alors la prégnance de l'expérience s'impose au détriment du travail des notions et concepts qui apparaissent comme seconds par rapport à l'importance de la vie elle-même.

Se trouvent donc entièrement liés trois registres de travail et de processus qui sous-tendent l'écriture : celui de l'appropriation d'un genre discursif particulier, que nous venons rapidement de décrire dans sa généralité d'écriture réflexive ; celui du tissage des voix mobilisées ; mais aussi celui de la mobilisation de ressources pour écrire et penser. (...)

Écrire avec quelles ressources ?

La question que nous soulevons et qui sera illustrée par des exemples dans la partie suivante est donc celle des ressources différenciées et différenciatrices pour écrire, pour écrire quel genre de texte. Certains élèves, nous allons le voir, ne mobilisent "qu'eux-mêmes". Par cette expression, nous entendons qu'ils ne font référence qu'à leur seule expérience, non médiatisée ni reconfigurée, mais dite dans sa transparence et l'évidence de son partage, cette mobilisation ne portant pas ou très peu sur des savoirs. Ce, quand d'autres engagent d'eux-mêmes sur le plan axiologique, et/ou sur le plan cognitif et quand d'autres, enfin, passant d'un type de mobilisation à un autre, produisent des textes hétérogènes. Pour comprendre les difficultés d'un grand nombre d'élèves à mobiliser des savoirs et des cadres de pensée, sans doute faudrait-il tenir compte des lieux et des moments où les théories, les systèmes de pensée, les conceptions (et non les opinions), mais aussi les mobilisables culturels et langagiers pour écrire et dire sur l'écrire et le dire, leur ont été et leur sont donnés à fréquenter depuis qu'ils ont quitté les filières générales. Les curricula des différents parcours scolaires des élèves de bac Pro ont le plus souvent été développés dans l'évitement de cette confrontation des élèves avec les savoirs et leurs exigences cognitives, alors même qu'elle fait partie des procédés intellectuels incontournables pour construire avec et chez les élèves les postures intellectuelles exotopiques et distancées nécessaires au travail de pensée.

Le type de mobilisation, plus expérientiel et axiologique, plus cognitif ou plus subjectif, se retrouve dans la place énonciative construite : l'élève maintient la même place énonciative, ou bien il est "débordé" à certains moments par le thème à traiter. La question posée et l'engagement de soi conduisent en effet certains élèves à des mobilisations qui, non seulement n'entraînent que difficilement des développements textuels et cognitifs, mais peuvent les empêcher. De plus, la relation est ici forte entre les usages familiers du langage et le registre de mobilisation de soi : les élèves qui, selon l'expression ci-dessus, ne mobilisent qu'eux-mêmes sont principalement dans un usage de la langue qui relève de la seule immédiateté du dire, du dire dans la connivence ou l'opposition, du dire pour se dire et se confronter à l'autre ; ils sont peu dans la mobilisation de savoirs et l'exploration des possibles grâce au langage. C'est au contraire cet usage et la réflexivité qu'il permet qui est très présent chez des élèves plus en phase avec les usages scolaires et secondaires (au sens de genres seconds¹) du langage, pour des raisons de socialisation scolaire et non scolaire. Ces différentes manières d'être au langage ne sont pas également partagées : les recherches² menées ces dernières années sur ce thème des pratiques socio-langagières et socio-cognitives montrent la forte présence (prégnance) d'un usage du langage qui vient gêner l'écriture scolaire chez les élèves en difficulté, chez les élèves de milieux populaires en particulier. On retrouve ainsi chez ces élèves moins de difficultés à écrire (plus de travail de corrections formelles, également) quand la mobilisation de soi sur le registre de l'expression est "enfin" autorisée, voire sollicitée ; tel est le cas de l'écriture produite dans des ateliers d'écriture, par exemple. (...)

2. Écrire en philosophie

L'analyse des écrits des élèves de LP participant à l'expérimentation de l'enseignement de la philosophie (...) met au jour deux phénomènes qui manifestent des difficultés ou des interprétations erronées (au regard des attentes scolaires) de la situation d'écriture. Notons qu'on peut trouver ces mêmes phénomènes à l'oral, ce qui confirme que si la situation d'écriture est, certes,

¹ Le terme et la notion de "secondarisation" trouvent leur origine dans la distinction établie par Bahktine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place (cf. sur l'intérêt de cette notion, Bautier et Rochex, 2004 ; Bautier, 2005).

² Voir en particulier, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin, Paris, 1998 ; « Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et Sciences Économiques et Sociales », in *Les jeunes et le savoir*, sous la direction de B. Charlot, Anthropos, Paris, 2001 ; É. Bautier, J. Crinon, P. Rayou, J.-Y. Rochex, « Les performances en littéracie et l'hétérogénéité des univers mentaux mobilisés par les élèves », Revue CADMO, Université de Rome III, 2006.

source de difficultés pour les élèves, celles-ci résident davantage dans un rapport au langage et dans des usages de celui-ci qui les rendent peu à l'aise avec le travail langagier nécessité par le travail philosophique, que dans l'écrit lui-même. Le premier phénomène est lié à ce que nous venons d'aborder, ce que les élèves convoquent, mobilisent pour écrire en philosophie : certains mobilisent le cours, d'autres ne mobilisent qu'eux-mêmes sur le registre personnel ainsi que défini plus haut, d'autres encore mobilisent, quand c'est possible, les textes proposés à l'étude. L'autre phénomène relève du registre de travail de ces différents « mobilisés » : registre premier d'évocation ou de restitution ou registre second d'un travail de ressaisie, de reprise et de reconfiguration dans un nouveau contexte, ou, le plus souvent, une alternance de ces deux registres qui produit des textes peu cohérents et stigmatisés scolairement, alors même qu'ils présentent des traces de la possibilité d'effectuer les déplacements attendus. En effet, nous parlons de « traces » car, ponctuellement, l'élève peut prendre un exemple dans son expérience de vie et le repenser avec pertinence à partir des questions posées en classe, au-delà du seul témoignage et de l'envie de (se) dire. L'élève peut également, mais là encore, le plus souvent ponctuellement, parler au nom d'un *je* ou d'un *nous* qui dépasse le *je* de son individualité propre, de sa singularité, pour se poser en *je* (en *nous* ou en *on*) plus générique auteur d'une pensée décontextualisée. Trace de déplacement encore quand l'élève utilise un vocabulaire nouveau, qui vient de lui être "donné" par l'enseignant ou le texte et qui est un vocabulaire de généricité, de conceptualisation et non celui de l'expérience quotidienne parlée. Certes, ici les caractéristiques de l'écrit long scolaire peuvent intervenir spécifiquement, car ce travail est souvent ponctuel, trop fugace pour pouvoir s'installer dans une textualité longue ; de là les incohérences et dénivellations soudaines évoquées, d'autant plus que c'est l'élaboration même d'un texte en tant que tel qui est également objet de travail.

Écrire avec des textes

Si le travail à partir de textes philosophiques peut être une aide certaine pour que les élèves travaillent justement avec une autre voix que la leur, voix qui leur est imposée, pour que cette aide fonctionne, certaines conditions doivent être remplies dans l'élucidation du rapport au texte, à la compréhension, à la place de sa propre voix par rapport à celle de l'auteur. Sans cette élucidation, ce qui est une aide certaine dans un premier moment : avoir un texte, une "voix" unique à travailler, et une voix philosophique, est aussi pour nombre d'élèves de LP un "piège". La lecture du travail des élèves à partir de textes philosophiques proposés, met au jour non seulement les sources de difficultés précédemment évoquées, mais aussi une autre source très importante : l'impossibilité des élèves de se saisir du texte dans sa dimension contextualisée et en particulier dans un contexte historique. Les textes, comme le langage, disent une vérité, l'inscription des théories, des idées dans une temporalité n'est pas familière. En d'autres termes, si le sens des mots, qui est forcément différent de celui des mêmes mots philosophiques contemporains, *a fortiori* des mêmes mots de la vie ordinaire, n'est pas travaillé en classe, d'une part, dans sa double dimension de phénomène général linguistique et culturel, d'autre part dans sa dimension de

recontextualisation nécessaire, le risque est grand, que le texte soit pris par les élèves “au premier degré”, rabattu dans une compréhension ordinaire, vidé alors de tout sens philosophique, plus encore d’activité réflexive. (...) Écrire est alors (et à juste titre, si on ne considère que l’aspect formel de la tâche) assimilé à répondre aux questions dans un genre premier, spontané, celui de la vie quotidienne, sans le travail de l’écrit et de l’écriture d’un texte qui mène au-delà des questions, certains élèves s’acquittant de la tâche en recopiant des éléments du texte. Il s’agit d’écrits produits après lecture d’un texte d’Aristote :

« L’injustice acquiert un surcroît de gravité quand elle s’adresse davantage à des amis : par exemple, il est plus choquant de dépouiller de son argent un camarade qu’un concitoyen, plus choquant de refuser son assistance à un frère qu’à un étranger, plus choquant enfin de frapper son père qu’une personne quelconque. La nature veut, en effet, que l’obligation d’être juste croisse avec l’amitié, puisque justice et amitié ont des caractères communs et une égale extension. » *Éthique à Nicomaque, VIII, 11.*

Les écrits des élèves à propos de ce texte devaient être “facilités” par des questions posées par les enseignants après le texte :

- 1) Pouvez-vous dégager l’idée principale du texte ?
- 2) Expliquez le texte d’Aristote
- 3) Quelles idées pouvez-vous proposer pour développer le propos d’Aristote ?
- 4) Quels arguments peut-on proposer à la thèse d’Aristote ?
- 5) Quels problèmes pose le texte, sur la notion de justice, auxquels nous pouvons réfléchir ?

Soulignons à ce propos que ces questions posées aux élèves *sur* ce texte d’Aristote, ne les ont pour la plupart d’entre eux pas aidés à s’inscrire dans l’activité philosophique. Comme nous l’évoquions précédemment, écrire est alors (et à juste titre, si on ne considère que l’aspect formel de la tâche) assimilé à répondre aux questions dans un genre premier, spontané, celui de la vie quotidienne, sans le travail de l’écrit et de l’écriture d’un texte qui mène au-delà des questions, certains élèves s’acquittant de la tâche en recopiant des éléments du texte.

Exemples de réponses produites, par écrit :

- 1) *l’idée que l’on n’est pas juste avec les étrangers*
- 2) *le texte explique que les gens se foutent les uns des autres quand ils ne se connaissent pas*
- 3) *on insulte plus facilement un étranger qu’un pote*
- 4) *un étranger peut devenir un ami*
- 5) *l’ami d’un juge ne se fera pas jugé de la même façon qu’un étranger*

Il en est de même quand les élèves rédigent plus longuement... et plus scolairement : ils s’aident simplement davantage par des citations du texte, mais continuent de mobiliser les références à leurs propres valeurs dans la vie quotidienne :

- 1) *L’idée principale du texte est l’injustice envers les uns et les autres surtout envers les gens que l’on cotoie le plus souvent.*

Parler, écrire, penser en philosophie

2) Aristote écrit un texte qui explique que justice et amitié sont des caractères communs. Qu'il ne faut pas s'en prendre à des personnes proches de nous car cela est choquant. Il serait préférable de s'en prendre à des gens que l'on ne connaît pas, mais cela serait quand même injuste.

3) Les idées que je pourrai proposer sont : être juste avec les citoyens, ne pas faire de préférence (être amis avec tout le monde), que justice et amitié soient les mots les plus utilisés dans notre vie.

4) Les arguments que l'on peut apporter sont : que la nature n'y est pour rien en ce qui concerne la justice et l'amitié ; que nous sommes en démocratie et que chacun a le droit à la liberté d'expression et d'opinion ; que chacune fais ce qu'il « veut » tant qu'il n'y a pas violence verbale ou brutale

5) Les problèmes que pose le texte sur la notion de justice sont : essayer de faire en sorte que la justice soit instaurée partout sans pour autant pénalisé l'un ou l'autre ; faire en sorte que l'injustice décroît pour que justement justice et amitié est une égale extension.

Il apparaît que la circulation des voix et leur tissage s'opèrent difficilement, quand la mobilisation de soi et de son expérience est peu compatible avec d'autres voix, ici avec celles du point de vue philosophique abordé en classe ou des textes philosophiques de référence. L'hétérogénéité des ordres de raison est source de difficultés simultanément cognitives et langagières. Il en est ainsi (...) quand la forme dissertative impose la mise en débat, le travail des arguments les uns par les autres, et que la subjectivité résiste à ce travail pour n'exprimer qu'une seule thèse parce que c'est celle à laquelle on adhère. Les autres thèses sont alors à peine explorées ne relevant que de la seule contrainte normative scolaire de l'antithèse. L'activité langagière scolaire sollicitée peut alors être décrite comme une suite de différents moments d'écriture, plus souvent juxtaposés que pensés ensemble dans ce qu'ils imposent de travail du langage et des idées : moment de réflexion alternant avec des moments de conformité à la norme formelle scolaire, moment d'expression de soi, moment où la restitution et l'adéquation à la doxa, à la pensée des autres, copains, enseignants, auteurs, aux discours dominants, juvéniles ou non, prennent le dessus. (...)

Des modalités d'écritures philosophiques scolaires qui manifestent une pluralité de difficultés possibles

Les productions qui serviront d'illustration aux descriptions et analyses faites ci-dessus des usages langagiers de ces élèves et des difficultés qu'ils entraînent portent sur le thème du travail à partir du sujet suivant :

Peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ?

Aujourd'hui, beaucoup de personnes recherchent du travail, tandis que d'autres attendent impatiemment les vacances ou la retraite. Certains rêvent d'une vie sans travail, d'autres n'imaginent pas se réaliser en dehors du travail. Comment expliquer cette contradiction ? Le travail est-il ce qui nous libère ou ce qui nous enchaîne ?

Le choix des écrits sur ce thème ici vient de ce qu'ils illustrent de façon emblématique les difficultés évoquées précédemment. Les élèves ne parviennent que rarement à les surmonter pour entrer dans une activité "philosophique" : en effet, *le travail* n'est pas traité comme concept philosophique, mais comme un mot dont le référent correspond à des expériences, personnelles ou non, des envies et des craintes. Les conceptions différentes du travail, qui ont pu être évoquées durant le cours (travail contraint, initiative, travail qui présente une utilité pour le monde, travail de créativité, adéquation avec les envies et les compétences...), sont présentés le plus souvent sous forme de catalogue (nous n'en citons pas d'exemples ici), mais elles renvoient moins à des analyses différentes de la même notion, moins à des points de vue différents, au sens philosophique et réflexif du terme, qu'à des activités professionnelles différentes ou vécues différemment par ceux qui travaillent. Dès lors, les modalités ci-dessous illustrées sont des variantes de la tentative de faire tenir ensemble cette nécessité de dire une expérience ou des discours rapportés sur le travail et ce qui relève de différentes contraintes scolaires, elles-mêmes hiérarchisées différemment selon les élèves. Cette négociation, consciente ou non, entre ces deux registres de contraintes conduit à plusieurs modalités d'écriture assez récurrentes pour y voir des manières d'écrire typiques.

Ce sont ces types qui sont illustrés ci-après.

Une modalité de structuration d'écrit en parties canoniques :

Cette organisation est essentiellement formelle, elle n'organise pas un raisonnement, mais, au mieux, un classement en composantes et situations "positives" et "négatives" de travail :

1^{ère} partie : *Le travail est vécu comme une contrainte par les hommes car il faut respecter son travail, avoir la volonté constante. Pour une personne qui travaille, celle-ci doit être concentré et «se plier» à certaines contraintes amenées par son travail.*

Pour réaliser un but ou un projet, il faut parfois passer par des étapes qui ne sont toujours pas évidentes et peut-être pénible.

Diverses raisons contraignantes peuvent entraîner le travail (l'élève signifie ici des contraintes dont le travail est la cause) :

-Lorsque vous voulez partir en vacances et que vous n'en avait pas la possibilité (période de vacances trop courtes).

-Ne pas avoir envie de se lever tous les matins

-Le travail inintéressant, pénible

-Un travail fatigant, toujours la même routine

-Un travail qui n'aboutit à aucun but.

2^{ème} partie : *Se réaliser en tant qu'être humain, c'est tout d'abord être libre de soi-même. Avoir un travail qui plait.*

Par ex. un facteur, il livre le courrier à tt le monde et tous les jours. Il ne vend, ni fabrique des biens pour lui. Ms en revanche il ne distribue pas que son courrier mais celui de tous.

S'il fait son métier c'est pour acquérir ses besoins. Il faut savoir se livrer à son travail qui n'est pas forcément plaisant.

3eme partie : *La vie d'un homme qui travaille est beaucoup plus vivable, car si son travail lui plait le temps défile. S'il travail c'est qu'il peut aussi avoir des projets partir en vacances, se faire plaisir.*

Un homme qui ne travaille pas, n'a pas d'objectif. Il ne peut pas faire de projet. Finalement on ne peut pas vivre sans travailler.

Cette copie est, y compris dans sa présentation, proche de la restitution des échanges oraux de la classe et de ce qui s'y est consigné. La structuration en trois parties est peu fondée sur une diversité d'arguments : si l'élève, dans la deuxième partie, a perçu que le travail ne peut être réduit à la possibilité de satisfaire des besoins individuels, mais possède une dimension collective et émancipatrice de l'individu, il ne peut que restituer un exemple qui ne prend pas place dans une argumentation mais se trouve juxtaposé à un autre qui va justement dans une orientation différente.

Pour cet élève, la prégnance du travail pensé comme permettant de satisfaire ses envies de vacances ou autres projets et comme essentiellement porteur de contraintes et de pénibilité, est si grande que ces thèmes reviennent dans les différentes parties, malgré l'apparence d'une structuration dissertative. Tout semble se passer comme si l'expérience ordinaire de la pénibilité du travail et de sa dimension contraignante empêchait l'élève de le penser dans une dimension collective et émancipatrice comme le suggérait une partie du cours rapidement citée ; la liberté est réduite à la possibilité de satisfaire ses envies personnelles (de vacances, de projet).

On peut, avec cet exemple, illustrer la difficulté d'écriture réflexive scolaire comme liée à la tentative de réaliser un mouvement de confrontation d'opinions, qui, au mieux, peuvent se valoir ; mais cette confrontation n'entame en rien la conviction personnelle de l'élève liée à l'expérience vécue. Le "travail" d'écriture consiste en la mise en présence d'une autre idée, qui peut être surprenante, voire intéressante, mais qui ne remet pas en question l'expérience éprouvée ou dominante. Dès lors, cohabitent dans les textes produits des contradictions qui correspondent à ce qui apparaît comme de simples opinions juxtaposées (et non des idées et des théories) : discours de l'enseignant, références philosophiques, discours de soi, discours dominant dans le groupe de référence, discours des médias... Au regard des exigences scolaires, plus précisément au regard des managements langagiers qui permettent le traitement des tâches scolaires sur le registre des apprentissages, et ici du travail philosophique, toutes ces "reprises", toutes ces "modifications de" ne se valent pas pour assurer une écriture réflexive. Si l'exploration de possibles hétérogènes est sans doute un passage nécessaire, leur seule juxtaposition risque non seulement de ne pas permettre de répondre aux attentes de l'institution, mais de ne pas permettre à l'élève de construire une pensée nouvelle. (...)

Une modalité d'écriture qui relève de la réponse aux questions posées :

Dans les filières dont les élèves ont été depuis plusieurs années dans l'évitement des situations d'écriture longue et/ou élaborative, souvent au profit d'un support de travail de type fiche à compléter entraînant un format de tâche, langagière et

cognitive, réduit à la “réponse à des questions”, les élèves, malgré – ou à cause de – la contrainte d'un écrit structuré, *répondent* là encore “spontanément”, dans un genre premier oral. L'écrit peut ainsi débiter comme un enchaînement sur ce qui est interprété comme une question quand il s'agit d'un sujet pourtant dissertatif et qui n'est pas présenté sous forme de questionnaire. Dans ce cas, le développement attendu, développement simultané de la pensée et d'un texte, qui ne peut se produire que par un travail dans et avec le langage, ne se réalise pas. Ce qui est présenté par l'enseignant comme des suggestions de réflexion aidant à l'écriture est interprété comme des questions auxquelles on doit répondre successivement. La seule voix présente est alors celle de l'élève qui ne se saisit pas des autres voix possibles. C'est même l'activité langagière de mise en débat et de confrontation d'une pluralité de points de vue qui est rejetée avec violence tant l'expérience sociale du travail comme contrainte apparaît incontournable et peu supportable ; pour un certain nombre d'élèves, il est alors également peu supportable qu'une telle activité, peu valorisée, voire dévalorisante, puisse faire l'objet de discours :

I. car le travail est dur et chiant. Il n'y a pas de raison, pourquoi se compliquer la vie à comprendre des choses qui ne sont pas à comprendre. La vie est faite comme ça on ne peut pas la changer en parlant donc pour moi le travail peut être dur quand j'aurai pas envie de travailler.

II a) Développer la question... j'y répondrai peut-être

b) ?

III (peut-on vivre sans travailler ?) Oui, sur un Ile déserte avec des Noix de Coco, de la pêche au poisson, une cabane dans les arbres et la je vis heureux à 2 sans travailler.

Écrire dans le cadre scolaire avec soi comme ressource :

L'élève peut utiliser les contraintes d'une écriture “impersonnelle” et la structuration scolaire attendue, voire la reprise de certaines formes de l'énoncé ou du cours, mais tout en écrivant “au nom de lui-même”, de ses propres envies, craintes et opinions sans faire travailler les contenus du cours, *a fortiori* ici sans travail philosophique :

Le travail est pour certaines personnes perçu comme une contrainte. Diverses raisons nous l'expliquent. Lorsque l'on a un travail, on doit y être tous les jours et à l'heure. Des tâches que l'on n'aime pas particulièrement effectuer nous sont confiées, et dès lors, on est bien obligé de les faire. En tant que travailleur, nous devons obéir à un supérieur hiérarchique qui n'est peut-être pas toujours très sympathique. On doit également se contrôler pour ne pas dire ou faire des choses que l'on pourrait regretter. Ces diverses raisons sont de vraies contraintes dans le milieu professionnel.

Malgré les contraintes ci-dessus, le travail peut nous permettre de nous réaliser en tant qu'être humain, même si celui-ci n'est pas toujours facile. Pour moi, se réaliser en tant qu'être humain, c'est devenir une personne bien,, une personne épanouie, intelligente, gentille, qui se forge un caractère grâce à ses expériences dans la vie personnelle mais également dans la vie professionnelle, dans son travail.

Parler, écrire, penser en philosophie

Pour cela, le travail peut, et doit remplir certaines conditions. La première condition pour se réaliser en tant qu'être humain dans son travail c'est d'avoir un emploi que l'on aime, qui nous passionne de plus en plus tous les jours. Un métier où l'on irait avec plaisir chaque matin, où chaque nouvelle journée nous apporterait de la joie, de l'entrain, de la gaieté, où chaque jours on apprendrait de nouvelles choses, où l'on rencontrerait de nouvelles personnes avec qui on se fabriquerait des souvenirs, où l'on se partagerait nos expériences. Toutes ces énumérations sont d'autres conditions très importantes pour se réaliser dans son travail.

Écrire en tissant sa propre voix et celle du cours :

D'autres élèves, peut-être parce que plus familiers d'une langue écrite favorisant le registre réflexif et conceptualisant, ou souhaitant s'y inscrire, se saisissent de la situation pour développer une question à la marge de la question posée. Ils se situent alors dans un double registre, celui de l'expression forte d'une opinion personnelle, laquelle est néanmoins pensée et rédigée à partir du travail de réflexion générale qui a eu lieu en cours et qu'ils restituent pour une part. Dans un second temps, l'élève semble tout de même s'acquitter de la tâche de réponse aux questions posées, mais le tissage des voix reste plus aisé à faire.

De nos jours, une majorité de personnes cherchent du travail, alors que certains attendent de vivre pendant leurs vacances ou autres congés, et même la retraite. Certaines personnes ont foi en tout et n'imaginent pas leur vie autre qu'en remettant les jours routiniers sur le dos des politiques (corrigé en politiciens). Cette contradiction peut s'expliquer par le fait de la vie en société, qui crée des envies et nous fait croire à un but, une utilité. Mais qui n'est en fait destiné qu'à notre bonne conscience personnelle, et donc si l'on se veut contraint, le travail sera contraignant, mais la liberté n'a rien à voir avec le travail, ou celle de choisir son futur train-train si l'on a la chance d'avoir derrière soi quelqu'un qui partage ce but futur.

Le travail représente une contrainte à plusieurs niveaux, d'abord il nous contraint dans le temps et nous incombe de faire différentes tâches en temps et en heure. Puis, il nous contraint dans l'espace, d'être à un endroit à travailler plutôt que 1000 kms plus loin dans un lagon qui coûte trop cher pour plus des personnes qui en rêvent, et qui de toute façon, même si elles travaillent, ne pourront pas se payer ce voyage. De plus, elle peut-être contraignante dans un cadre psychologique dans la mesure où une personne mal à l'aise au travail ne pourra pas se revendiquer dans l'entreprise et ce mal être se justifiera plus dans le cadre familial.

Je ne pense pas que le travail soit une solution ou un moyen pour se réaliser et réaliser sa vie. Je pense que c'est une façon très prenante de croire sa richesse en progression constante. Mais même ce que le travail peut apporter d'argent ou de « faux-amis » ne mettront pas les travailleurs sur la voie de la sagesse, mais au contraire constitue un frein à la sérénité car l'argent rend con, il en faut toujours plus et on finit par ne plus penser qu'à ça. Mais c'est normal, l'argent est là pour ça.

Pour parler des conditions pour qu'un travail aide à se réaliser (réponse à une partie de la consigne), il n'y en a pas en particulier, aucun métier ne présente cette qualité en extérieur, mais comme tout ce qui a été fait par l'homme, il y a des défauts dont il faut tirer partie.

Non je ne pense pas qu'une vie sans travail soit possible. Un certain travail est nécessaire à sa propre survie, mais ce travail n'a rien à voir avec l'état, il ne leur rapporte rien.

Oui, certains travaux rapportent à la société, d'autres sont directement rapportés à certaines choses de plus naturels. Mais ces derniers ont quasiment disparus¹.

3. Compétences stables ou variations thématiques ? Questions posées à l'enseignement

Les exemples ci-dessus illustrent ce qui est le double fondement des difficultés langagières des élèves dès l'enseignement primaire et que l'on retrouve tout au long de la scolarité. Une première difficulté réside dans la mobilisation des domaines hétérogènes d'expériences, de savoirs, de connaissances ordinaires, langagiers ou non, qu'il est possible et nécessaire de prendre en considération pour répondre aux attentes de la situation scolaire. Cette hétérogénéité de domaines de référence est d'ailleurs actuellement sollicitée par les enseignants, à l'oral au moins, comme si la seule restitution des savoirs disciplinaires du cours ne pouvait apparaître suffisante à un moment didactique où les élèves sont censés participer de leur propre construction de savoir. Une seconde difficulté réside dans la construction de textes qui, grâce à un usage particulier et second du langage, rarement pensé comme tel dans l'institution scolaire, font tenir ensemble ces voix si différentes et ce faisant, les modifient, les transforment. Ces difficultés sont présentes de façon récurrente chez les élèves et peuvent être identifiées comme telles dès le primaire ; leur résolution ne semble pas pouvoir relever d'une approche didactique sans doute parce qu'elles relèvent de registres pluriels autant langagier que subjectif, cognitif et social, sans doute parce qu'y faire face passe par une socialisation langagière, y compris scolaire, par des situations de travail scolaire pensées avec cet objectif, plus que par un apprentissage linguistique et textuel.

La possibilité d'identifier dans différents corpus différentes façons typiques d'écrire (ou de parler) en situation scolaire et la récurrence de modes de faire langagiers chez les élèves en difficulté permettent des hypothèses sur les maniements langagiers construits dans des modes de socialisation scolaires et non scolaires susceptibles de gêner (d'empêcher ?) une utilisation du langage à visée d'apprentissage, réflexive et exploratoire. Cependant les variations que l'on peut observer chez un même sujet, et en particulier chez des élèves de LP, en fonction des thèmes d'écriture obligent non seulement à poser la question de la stabilité ou de la variation dans la manière d'être aux situations de langage scolaire (et ce faisant la possibilité, en cas de stabilité, de nouveaux apprentissages), mais aussi, à questionner des notions comme celles de compétence et de maîtrise langagières, souvent évoquées dans les cursus professionnels, qui pourraient être

¹ Cet exemple illustre également que la prétention à une écriture simultanément plus générique et d'auteur – prétention est ici à entendre comme l'envie d'écrire en philosophie et au nom d'un soi-sujet – n'implique nullement la maîtrise de l'orthographe et d'une syntaxe "écrite" correcte.

mobilisées de façon stable, tout au moins dans le cadre d'un genre donné, ici, le genre réflexif.

Ces variations conduisent aussi à faire intervenir un autre aspect moins cognitivo-langagier, plus sociologique ou plus subjectif (selon les cas). Ici, nous concluons sur l'expérience sociale de vie et de travail qui spécifie sans doute une partie au moins des difficultés des élèves à entrer dans une activité philosophique sur le thème du travail. Parmi les différentes notions étudiées en cours, nous avons choisi, dans le cadre du GFR, de nous intéresser plus particulièrement au travail, à la justice, à l'art et au langage. Cette diversité quant à l'inégale distance-implication des élèves et de leurs expériences de jeunes adultes a permis d'en analyser les effets sur l'écriture réflexive.

Apparaît ainsi à propos du thème du travail, pour des élèves démunis socialement quand ils anticipent leur avenir social et professionnel (« on sait bien qu'on sera jamais chef », affirme l'un d'entre eux), une très grande difficulté pour dépasser un discours dominant partagé. Évoquer ici une difficulté de décentration située sur un registre strictement cognitif et comme une caractéristique personnelle, ce qui, au vu des écrits des mêmes élèves sur d'autres thèmes, relève d'abord d'une situation sociale.

Le thème du langage ou même de l'art semble se situer à une "bonne" distance, celle où l'expérience et la connaissance existent et peuvent être travaillées, mais où les enjeux sociaux et subjectifs, loin de parasiter le travail de pensée et d'écriture, autorisent au contraire les circulations, les reprises et reconfigurations des expériences et références connues, croisées avec celles des textes mis à disposition. [...]

Si pour des raisons de réflexion sur ce qui pourrait faciliter l'entrée des élèves dans l'activité philosophique, nous avons mis l'accent sur ce qui peut constituer des causes de difficultés qui sont souvent masquées aux élèves eux-mêmes comme aux enseignants, nous ne signifions nullement par-là que les élèves de baccalauréat professionnel sont plus en difficulté que d'autres. S'ils peuvent l'être statistiquement, ce peut être en raison de la composition sociale de cette population d'élèves et de la socialisation scolaire (cognitive, culturelle et langagière) qui a pu être la leur. Loin de limiter le propos à un constat de carence, les productions font apparaître (certes, nous l'avons dit, dans certaines sections plus que dans d'autres, mais peut-être aussi du fait de certaines manières de travailler, plus que d'autres...) un réel travail qui possède les "composantes" de l'activité philosophique. Elles permettent de considérer positivement l'enseignement de philosophie sous certaines conditions investies ou à investir par les enseignants.

En effet, si nous avons pu mettre l'accent dans cette recherche accompagnant l'expérimentation sur les productions des élèves, c'est bien parce que les élèves écrivent (quand ils ne se situent pas dans la seule logique de réponse aux questions, logique certes prépondérante dans certaines sections), parce qu'ils sont aidés par le travail, effectué en classe avec l'enseignant, de structuration des textes à produire, quand il est aussi structuration de la pensée et des points de vue construits oralement.

De nombreux élèves trouvent, semble-t-il, de l'intérêt à parler-écrire-penser avec les mots des autres (des textes, de l'enseignant...), et la langue savante, voire à réfléchir sur le sens des mots, donc à accepter un autre rapport au langage. L'intérêt pour la découverte d'un autre univers de savoir, et pas seulement d'une autre opinion, est sensible dans les tentatives parfois "réussies" d'écrire dans le tissage de son propre discours avec de la restitution possible. Certains élèves apprécient de pouvoir écrire "savant", avec de belles expressions. Certes, ces tentatives se révèlent assez problématiques, mais on retrouve l'idée vécue d'un possible jeu de langage émancipateur, émancipateur de soi et d'une image de soi, mais aussi "premier" moment pour aller plus loin dans l'écrit et la réflexivité. Permettre à des élèves de se prendre au jeu du travail de l'écrit n'a pour le moins pas été sans effet ; cette expérience d'une année a permis à certains de dire et se dire avec d'autres discours que le discours "ordinaire", et ce malgré les préjugés fréquents concernant l'incapacité des élèves de LP.

Sans ignorer l'importance de l'accès à la conceptualisation philosophique, il apparaît que l'accès, grâce au travail en philosophie et de philosophie, à de nouveaux usages langagiers et aux nouveaux modes de pensée qui leur sont liés, est le passage peu contournable pour une plus grande ambition. Sauter cette étape fait échouer l'engagement dans les possibles ouverts par l'expérience tentée.

Cette remarque permet de poser la question de la nature des tâches langagières proposées. Si la structuration dissertative est aidante, elle peut être aussi, nous l'avons vu, stérilisante ou plutôt réduire l'écriture à un exercice formel qui convoque fort peu le travail de pensée. Si les pistes de réflexion ouvertes, voire les questions explicitement posées, peuvent également aider les élèves, elles en fourvoient d'autres qui interprètent alors l'activité d'écriture comme une succession de réponses courtes, et non comme l'élaboration d'un texte. Le travail avec les textes apparaît facilitateur, même si, nous l'avons évoqué, des contresens tant sur les textes que sur l'interprétation de la tâche à effectuer sont observables (mais on en trouve aussi de nombreux lors de la comparaison avec des textes de TL) : il rend possible l'accès aux notions de point de vue et de place énonciative, notions qui sont inhérentes à la construction d'un rapport littéraire à l'écrit et plus largement au langage et aux apprentissages des objets scolaires de savoirs. Cette entrée dans l'activité d'écriture par les textes, aux conditions susdites, est sans doute plus aisée pour les élèves que celle qui passe par le débat oral. Non que l'oral ne puisse être considéré sur un registre de travail, mais parce que le débat laisse le plus souvent l'élève seul devant les transformations langagières et de genre qu'il doit opérer, seul devant la réinterprétation de la situation, devant l'identification des différentes voix dont il peut et doit se saisir.

Notre travail met en évidence que les formes d'aide sous forme de questions, de débat, de références à des univers quotidiens de pratiques et de connaissances n'ont eu cette fonction que si les élèves étaient accompagnés, que s'il y avait étayage pour effectuer les changements de registre de travail dont ils sont évidemment capables, mais de façon souvent fugace, car le registre secondarisé de travail, n'est la plupart du temps pas identifié comme tel dans les activités langagières sollicitées.

Nous rappellerons enfin un point précédemment abordé, concernant non plus le choix des formes de travail, mais celui des thèmes philosophiques traités : tous ne se valent sans doute pas pour faire travailler les élèves, pour les aider à inscrire leur travail dans le “bon” registre.

Les réponses à toutes ces questions dépendent évidemment de l’objectif de l’enseignement : faire de la philosophie, ou également prendre en charge les transformations cognitives et langagières qu’exige cette activité réflexive et décentrée.

Élisabeth BAUTIER, Équipe ESCOL, Université Paris VIII

Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions

Jean-Yves ROCHEX

Quels que soient les efforts déployés par les enseignants, il ne va pas de soi que les échanges oraux qui se nouent en classe, entre le professeur et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes, relèvent du dialogue socratique et aboutissent au travail et à la posture de questionnement et de critique philosophiques visés par le professeur, que ces échanges ne se limitent pas à l’apport ou à la confrontation d’expériences, d’opinions ou de conceptions premières, voire qu’ils ne soient pas considérés par les élèves comme ne convoquant celles-ci que pour mieux les invalider ou les disqualifier. Il va encore moins de soi que cela puisse être également le cas pour tous les élèves d’une même classe.

Chaque professeur de philosophie sait d’expérience que le fait d’avoir à traiter de ce que l’on pourrait qualifier de questions existentiellement et socialement vives est tout à la fois un atout et un obstacle pour l’enseignement philosophique (ce qui peut également être le cas de l’enseignement de l’histoire ou de celui des sciences sociales), pour lequel il est nécessaire de “refroidir”, de dépassionner les sujets et thématiques trop “vifs” ou trop “chauds”, qui sont ceux sur lesquels les élèves sont les plus friands de débattre, d’exprimer et de confronter leurs opinions, mais aussi ceux à propos desquels ils ont le plus de “préjugés”, au sens premier du terme, et à propos desquels ils sont pour une large part les moins portés à se déprendre, à se décentrer de leurs jugements premiers, pour entendre et penser avec le point de vue d’autrui, ces jugements premiers étant le plus

souvent affirmés de façon d'autant plus péremptoire et d'autant plus sourde au point de vue d'autrui que l'expérience vécue sur laquelle ils se fondent est porteuse d'enjeux sociaux et personnels "vifs".

Ces questions et thématiques sont également celles à propos desquelles les thèses et propositions philosophiques, qu'elles soient portées par les textes ou par le propos du professeur, sont le plus fréquemment considérées comme n'étant qu'une opinion parmi d'autres, et sont dès lors souvent l'objet de processus de déthéorisation, d'anecdotalisation et de particularisation. (...) On évoque là une réalité que tous les enseignants de philosophie connaissent bien, et qui n'est pas spécifique aux classes ni aux élèves de LP, même si elle y est sans doute exacerbée, pour des raisons d'ordre scolaire mais aussi d'ordre socio-langagier, tenant aux types de tâches et aux modes de travail auxquels les élèves ont été confrontés au cours de leur cursus, et à la plus ou moins grande prégnance chez eux d'un mode de rapport au langage, au savoir et au monde, qui ne favorise pas, voire obère, le travail de dénaturalisation et d'interrogation de l'expérience qu'ils en ont.

En effet, les conditions de possibilité du dialogue socratique ne sont évidemment pas réunies *ipso facto* dès lors que des élèves et un professeur de philosophie sont réunis dans une même salle de classe. Elles demandent à être construites, y compris contre certaines habitudes scolaires acquises par les élèves comme par leurs enseignants.

Ainsi ne va-t-il pas de soi pour les élèves de comprendre et d'accepter, de reconnaître donc, dans les deux sens du terme, que les questions que leur pose leur professeur de philosophie, voire dont il les « harcèle » selon le terme utilisé par un des membres du GFR, ne visent pas à obtenir une bonne réponse, ni à savoir qui est à même de la donner, mais à la saisie, à la constitution et à l'approfondissement d'un problème, d'un questionnement. De fait, ce qui se voudrait dialogue socratique du point de vue de l'enseignant est parfois, pour l'élève ou pour la classe, jeu de devinette dont on ne perçoit ni l'enjeu ni la finalité.

Mais le poids des habitudes prises dans d'autres contextes ou face à d'autres classes, liées aux représentations que l'on a du LP et de ses élèves, pèse également, parfois même sur le mode du retour du refoulé, sur les modes de faire des enseignants. Ainsi un des professeurs membres du GFR nous décrit-il rétrospectivement avec beaucoup d'humour comme relevant d'« une espèce de sous socratisme, de sous maïeutique à deux francs cinquante » ses premiers cours de philosophie dans des classes de baccalauréat professionnel : « J'avais cette idée qu'il fallait absolument, puisque c'était des élèves de LP, que je fasse autre chose que ce que j'avais l'habitude de faire (...), que je me refuse à avoir une posture magistrale, que je procède par questions et rien que par questions. Je prétendais procéder par questions mais en réalité, je ne procédais pas comme cela. Je rédigeais les réponses, et j'imaginai ensuite les questions que j'allais avoir. Ce qui veut dire que je transformais un monologue en dialogue, et que je mettais ou attendais des questions dans un texte que j'aurais pu écrire sans questions. Je faisais en fait un cours magistral qui s'avancait masqué, un cours de L déguisé. Et alors, cela a été très rapidement un échec complet parce que,

comme je n'obtenais évidemment pas des élèves les questions que j'attendais, tout ce que j'avais longuement préparé tombait à plat, et je me trouvais mis en demeure d'improviser sans pouvoir le faire. (...) J'avais préparé mes questions 10 minutes par 10 minutes. Et comme ce n'était pas jouable du tout, je me trouvais complètement démunie ». (...)

Le souci de rendre plus facile aux élèves l'accès aux extraits de textes proposés conduit les professeurs non seulement à assortir ces extraits de notes ou explications de type terminologique, explicitant le sens de tel ou tel mot ou expression, mais surtout à choisir des extraits suffisamment (voire parfois très) courts, le plus souvent réduits à l'exposé d'une thèse et (mais pas toujours) à son argumentation directe. Or, le plus court n'est évidemment pas toujours le plus simple, et ce que l'on gagne ou croit gagner en termes de lisibilité littérale ou d'attitude première des élèves par rapport aux textes, en écourtant ceux-ci et en les "allégeant" de développements et de contre argumentations moins centraux que la thèse que l'on souhaite proposer à la réflexion, peut "se payer" par un réel appauvrissement des possibilités de lecture compréhensive et d'appréhension de ce qu'est un travail argumentatif s'employant certes à affirmer et argumenter une thèse, mais aussi à examiner et discuter les contre arguments qui peuvent lui être opposés, travail d'examen critique auquel les élèves sont peu familiarisés, non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral.

Quant aux modes de travail sur les textes proposés à la réflexion des élèves, ils consistent le plus souvent à leur demander de répondre à différents types de questions portant sur le texte, visant à en dégager la thèse ou l'idée principale, à réfléchir sur un exemple ou une distinction conceptuelle, à proposer des idées ou arguments permettant de développer cette thèse ou, au contraire, de la discuter de façon critique, à saisir et formuler certains problèmes auxquels le texte permet de réfléchir (cf. les exemples donnés en encadré). Ces questions sont bien évidemment pensées, à l'instar de celles qui portent sur le texte dans le "troisième sujet" de baccalauréat proposé aux élèves de séries technologiques, comme facilitant le travail aux élèves et leur permettant de mieux comprendre le contenu et les enjeux du texte. Mais tel n'est pas toujours le cas, et les élèves les moins familiarisés avec les usages réflexifs du langage se situent plus dans une attitude de réponse à des questions posées, qu'ils pourraient à la limite traiter indépendamment les unes des autres, certaines étant traitées sur le mode de l'exercice (trouver dans le texte l'élément le plus explicite permettant de répondre *a minima* à la question) quand d'autres sont traitées sur le registre de l'opinion personnelle (que les élèves développent alors fréquemment en oubliant le texte et la question initiale), que dans une posture se saisissant de l'occasion offerte pour penser le texte et avec le texte. Ce qui, pour certains, se manifeste de manière immédiatement visible dans l'usage de l'espace graphique (ils répondent très souvent sur la feuille même où leur sont posées les questions, et parfois dans le court espace graphique qui sépare celles-ci)... et dans le caractère lapidaire des réponses fournies.

D'où des résultats souvent décevants, au regard des efforts fournis par les professeurs pour faciliter le travail à leurs élèves, et qui le sont d'autant plus que l'on ne demande guère à ceux-ci de retravailler sur les textes hors du cours ou

que l'on ne peut obtenir d'eux qu'ils le fassent, ou *a fortiori* lorsque le professeur n'a pas suffisamment le temps de faire étudier les textes en classe, voire lorsqu'il laisse leur lecture à la libre initiative des élèves. De fait nombre d'élèves ne mobilisent pratiquement rien des textes commentés en classe dans leurs propres productions écrites et, quand ils le font, les données dont nous disposons nous incitent à penser qu'ils le font plus à partir du cours ou de la synthèse plus ou moins dictée (et donc pour une part à partir d'un apport d'histoire des idées philosophiques) qui les ont suivis (quand tel est le cas) qu'à partir des commentaires et échanges spécifiques autour du texte. (...)

Obstacles socio-cognitifs et conflits d'habitus

On peut néanmoins d'ores et déjà en évoquer ici quelques effets ou manifestations, que l'on peut d'ailleurs observer, peut-être moins fréquemment et avec moins de force, dans d'autres filières et concernant d'autres élèves que ceux de l'enseignement professionnel. Nous commencerons par les processus récurrents de "rabattement" d'une notion ou d'un concept se situant sur un registre principiel sur un registre premier, de l'ordre du fait ou de l'expérience, processus qui conduit, par exemple, à réduire les problèmes posés par la notion de *justice* à la question de savoir si la manière dont fonctionne l'institution judiciaire est ou peut être juste et équitable, à réduire les rapports entre travail et émancipation à l'indépendance financière que permet le salaire, ou encore le langage ou l'art à un simple moyen, supposé transparent, de communication et d'expression, à un simple véhicule, considéré comme amorphe, d'idées et d'intentions préalablement constituées. Processus de rabattement du droit sur le fait, ou du principiel sur le doxique, qui n'ont rien de bien original ni de spécifique à ces classes et à ces élèves, comme on le voit, si ce n'est sans doute qu'ils y sont d'autant plus résistants que, d'une part, que le professeur ne peut consacrer que peu de temps (et un temps fractionné) à l'élaboration d'une problématique et qu'il ne peut guère compter pour ce faire sur les ressources propres à l'écrit et que, d'autre part, ces processus touchent à des objets, des situations et des enjeux sociaux par rapport auxquels les élèves se perçoivent fréquemment en situation de risque, de précarité, de domination (à propos du travail, par exemple) ou encore d'illégitimité culturelle (à propos de l'art).

L'ancrage sociologique des élèves et de leur activité en cours de philosophie se donne bien sûr à voir dans leurs modes d'interprétation et d'appréciation de cet enseignement, de ses objets, de ses règles et exigences, et des situations dans lesquelles ils sont mis en œuvre. Il peut parfois donner lieu à de véritables conflits d'habitus, au sens que Bourdieu donne à ce terme, dont l'observation et l'analyse permettent de dire que les difficultés et les processus de différenciation auxquels enseignants et élèves sont confrontés ne relèvent pas seulement de compétences et de postures socio-cognitives, langagières ou proprement philosophiques, mais de processus de socialisation et d'acculturation plus larges, et de résistances à ces processus. (... suit un exemple à propos de la notion de travail)

La non prise en considération de ce conflit d'habitus dans l'espace de la classe, le laisse ouvert et ne permet évidemment pas d'en faire un travail de ressaisie et

d'élaboration. D'où une impossible reconnaissance, dans les deux sens du terme, du travail conceptuel et de décentrement attendu, et la récurrence de malentendus et de dialogues de sourds entre elle [l'élève] et son professeur.

Les obstacles dus, non seulement aux difficultés conceptuelles mais à leur surdétermination par des conflits de valeurs et d'habitus se manifestent également dans le travail écrit ou dans le travail de réflexion sur les textes ou les apports à partir desquels les enseignants sollicitent et tentent de construire la réflexion des élèves. Ainsi un élève peut-il se dire choqué par le travail de Duchamp « *qui ne ressemble à rien* » ou par le fait que des peintres aient pu « *représenter des femmes aussi nues* », en réaction à l'apport dans la classe d'une représentation de *L'origine du monde* de Gustave Courbet. D'autres ne peuvent accepter que l'on puisse, à l'instar de Nietzsche, considérer que le travail constitue « la meilleure des polices » et préférer « périr que travailler sans joie », ou encore trouver quelque vertu à la guerre.

Pour autant tout conflit de valeur ou d'habitus ne constitue pas nécessairement un obstacle au travail, ou du moins à la prise de distance philosophique à l'égard du monde, mais aussi du monde scolaire et de ses règles et habitudes. En témoigne entre autres, dans une tonalité plus heureuse que les exemples précédents, l'ironie sociale mordante, quoique peut-être involontaire de la part de l'élève concerné, qui se trouve dans cette réponse à la question « Danser, sculpter, peindre, être écrivain, musicien, poète, photographe... Ce qui est inutile est-il sans valeur ? » : « *Non, ce qui est inutile a de la valeur, mais ce qui est utile n'a pas la valeur qu'il mérite* ». (...)

Jean-Yves ROCHEX, Équipe ESCOL, Université Paris VIII

ANNEXE : SOMMAIRE du Rapport de recherche *L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel*

PREMIÈRE PARTIE

Préface (Francis Foreaux, IA-IPR de Philosophie)

Chapitre 1. *Perspectives de recherche et modes de collaboration* (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)

Chapitre 2. *Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions* (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)

Chapitre 3. *Parler, écrire, penser en philosophie : attentes scolaires, mobilisation de ressources et travail langagier*

3.1. *Usages différenciés du langage, productions scolaires et travail philosophique* (Élisabeth Bautier, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)

3.2. *Des attentes scolaires aux copies des élèves, et retour* (Alain Marchal, Professeur de philosophie)

Chapitre 4. *Les élèves et la philosophie en Lycée professionnel : entre dire, faire et écrire* (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)

Pour conclure. (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)

Postface. (Didier Martz, Directeur de cabinet du Recteur de l'Académie de Reims)

Bibliographie

SECONDE PARTIE

Remarques sur l'usage des textes philosophiques en lycée général et en baccalauréat professionnel (Gilles Brossard, Professeur de philosophie)

Retour sur quatre années d'enseignement de la philosophie en LP (Josette Durdux, Professeur de philosophie)

Une chance pour l'enseignement de la philosophie (Frantz Lys, Professeur de philosophie)

Pistes de réflexions pour améliorer l'enseignement de la philosophie en séries technologiques

Par Julien RODRIGUEZ, professeur de philosophie

« Si donc on posait en principe que penser, parler et écrire sont les armes de l'homme... »

ALAIN, « Les cours et l'enseignement », *Propos*, la Pléiade, pp.1044-1045

Notre ministère réfléchit à un éventuel aménagement de l'épreuve de philosophie en séries technologiques. À titre de test, une dissertation guidée et une version légèrement modifiée du sujet texte devraient ainsi être proposées aux élèves de STHR l'an prochain. C'est une bonne nouvelle, dans la mesure où cela montre une prise en compte des problèmes rencontrés par les élèves et de séries technologiques au moment de l'épreuve de philosophie du baccalauréat. Néanmoins, je crains que le remède proposé ne permette guère de corriger ces problèmes, car il repose à mon avis sur un mauvais diagnostic. En effet, ce qui pose problème, en séries technologiques, ce n'est pas tant l'épreuve finale que le programme traité (ou plutôt maltraité) durant l'année.

Depuis une dizaine d'années, j'enseigne dans un lycée à forte dominante technologique (STI/STL/STG/STSS), ce qui m'a permis d'avoir environ quatre classes de série technologique chaque année, de mesurer la différence avec les séries générales et de tester différentes techniques pédagogiques. L'une d'elle a consisté à tenter de suivre la méthode décrite par Alain dans l'un de ses *Propos* et qui serait elle-même inspirée du modèle de l'instructeur militaire. Il y a sans doute une part de provocation de la part de l'auteur de *Mars ou la guerre jugée* à aller chercher dans l'armée un modèle pédagogique permettant de fonder le libre exercice du jugement. Le paradoxe se redouble, quand on constate que les qualités spécifiques de l'instructeur militaire ne sont pas celles qu'on attendrait : l'officier n'est pas un bon pédagogue, parce qu'il serait autoritaire et ferme sur la discipline, mais parce qu'il est soumis à un impératif d'efficacité démocratique. Il est en effet vital que tous les soldats sachent utiliser correctement un fusil. C'est pourquoi l'instructeur fait répéter systématiquement tous les exercices, pour permettre à chacun d'acquérir les connaissances élémentaires nécessaires.

Mon but n'est pas de discuter ici l'intégralité de ce *Propos*¹, mais plutôt de montrer comment j'ai tenté de m'en inspirer, pour finir, après plusieurs tâtonnements, par mettre au point une démarche qui me donne satisfaction, mais que les programmes actuels ne permettent pas vraiment de mettre en œuvre tout au long de l'année.

Je présenterai donc pour commencer un exemple de cours fait avec des terminales technologiques les années précédentes et les résultats positifs de ce cours ; puis

¹ Le texte intégral est cité en annexe.

les raisons qui rendent un tel cours relativement incompatible avec le programme actuel. Pour finir, j'ajouterai quelques remarques sur l'indigence des copies de séries technologiques à l'examen et une proposition de modification du programme qu'on peut tirer de ces analyses.

1) Un exemple de cours sur le bonheur.

« On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. »

ALAIN, *Ibid.*

A) le cours sur Rousseau.

Il s'agit d'un cours fait au tout début de l'année, qui s'appuie sur un sujet d'annales légèrement modifié :

Sujet Bac 2010 (Métropole, TMD)

« C'est l'imagination qui étend pour nous la mesure des possibles, soit en bien, soit en mal, et qui, par conséquent, excite et nourrit les désirs par l'espoir de les satisfaire. Mais l'objet qui paraissait d'abord sous la main fuit plus vite qu'on ne peut le poursuivre ; quand on croit l'atteindre, il se transforme et se montre au loin devant nous. Ne voyant plus le pays déjà parcouru, nous le comptons pour rien ; celui qui reste à parcourir s'agrandit, s'étend sans cesse. Ainsi l'on s'épuise sans arriver au terme ; et plus nous gagnons sur¹ la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous.

Au contraire, plus l'homme est resté près de sa condition naturelle, plus la différence de ses facultés à ses désirs est petite, et moins par conséquent il est éloigné d'être heureux. Il n'est jamais moins misérable que quand il paraît dépourvu de tout ; car la misère ne consiste pas dans la privation des choses², mais dans le besoin qui s'en fait sentir. »

1 - gagner sur : gagner du terrain sur, se rapprocher de.

2 - « la privation des choses » : le fait de ne pas posséder certaines choses.

ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation* (1762)

Livre II (GF p.94)

QUESTIONS :

1° Formulez la thèse de ce texte et montrez comment elle est établie.

2° Expliquez :

a) « l'imagination [...] étend pour nous la mesure des possibles » ;

b) « plus nous gagnons sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous » ;

c) « la misère ne consiste pas dans la privation des choses, mais dans le besoin qui s'en fait sentir ».

3° Pour être heureux, faut-il limiter ses désirs ?

Pendant trois ou quatre semaines, nous expliquons patiemment le texte.

Tout d'abord nous le lisons en classe afin d'éclaircir le vocabulaire et de dégager le plan et la thèse (1h). Cela nous permet de faire la méthode de la question 1 et de commencer à habituer les élèves à lire patiemment un texte. En les interrogeant très souvent, on fait surgir les faux-sens et les contresens et surtout on leur montre comment apprendre à rectifier une mauvaise interprétation en s'appuyant sur l'étymologie, les mots de la même famille, la structure grammaticale, les connecteurs logiques et surtout les éléments de contexte. En début d'année, les élèves interprètent tout trop vite et sans la moindre prudence. Quiconque a fait un peu d'EMC avec des élèves de séries technologiques sait à quel point les textes les plus simples font l'objet de contresens grossiers, qu'un peu d'attention et de rigueur permettrait d'éviter. Mais il ne suffit pas de dire aux élèves de faire attention et vérifier leurs interprétations, il faut le faire avec eux.

Au début de la séance suivante, comme au début de chaque séance pendant toute l'année, un élève est tiré au sort et interrogé sur le cours précédent qu'il devait relire en soulignant les points importants¹.

Puis nous éclaircissons les arguments de Rousseau, en faisant des exercices multiples autour des Q2. L'erreur la plus fréquente en début d'année consiste ici à aller trop vite en répondant par une simple paraphrase d'une ou deux lignes. J'impose au contraire une réponse en quatre points : reformulation, exemple, argument, conclusion (qu'on peut retenir à l'aide du moyen mnémotechnique « REAC »). La méthode est explicitée et justifiée : on l'applique à des phrases tirées de l'actualité pour montrer à quoi sert chacune des étapes et bien faire comprendre la différence entre argument et exemple. Parallèlement, nous rédigeons tous ensemble la réponse à la question 2A : plusieurs élèves reformulent, trouvent un exemple, etc. et nous notons dans le cahier les meilleures formules. Cette pratique, qui s'inspire du cours imaginé par Alain (« les meilleures [trouvailles des élèves] auront l'honneur du tableau noir »), flatte souvent les élèves, puisque le professeur dicte leurs propres phrases, et en incite certains à participer davantage à l'oral.

La troisième séance est consacrée à la Q2B. Cette fois-ci l'exercice est tiré directement du texte d'Alain. Les élèves sont prévenus au début de l'heure qu'ils vont faire un exercice noté sur la Q2B. Tout d'abord je fais personnellement l'explication avec un débit assez rapide. Ceux qui veulent prendre des notes le peuvent. Puis les élèves ont quinze minutes pour rédiger sur feuille leur version de la réponse ; la seule consigne est qu'ils ne doivent pas réutiliser exactement

¹ L'élève est noté sur 10 (2 points pour la prise de note ; 2 points pour avoir effectivement repéré et souligné les points importants ; 6 points pour la qualité des réponses aux questions portant sur le cours précédent). Le tirage au sort est totalement aléatoire et un même élève peut être interrogé plusieurs fois. À la fin du trimestre, tous les élèves n'auront donc pas le même nombre de notes sur 10. Pour éviter qu'un élève souvent interrogé ne soit favorisé, c'est la moyenne de toutes les notes sur 10 qui sera intégrée dans le calcul de la moyenne trimestrielle.

les mêmes mots que moi et trouver un exemple original¹. Une fois l'exercice terminé, nous élaborons ensemble une correction dictée.

Les copies ramassées sont corrigées avant la séance suivante. Les meilleures réponses sont tapées à l'ordinateur, très légèrement amendées au besoin, photocopiées et distribuées au cours suivant en complément du cours².

Pour préparer la quatrième séance, les élèves doivent faire seuls la Q2C à la maison³. L'idéal est qu'ils le fassent via Moodle afin que je puisse vérifier sans peine que le travail est fait, lire à l'avance leurs réponses et en choisir quelques-unes qui seront video-projetées en classe. La quatrième séance est consacrée à la correction collective de ces exercices. On video-projette (ou on lit) quelques réponses, on les commente ensemble, on les note éventuellement et je dicte une correction qui pioche des passages dans les exercices que l'on vient de corriger.

Ensuite nous passons à la Q3. Une première séance est consacrée à un cours de méthode sur la dissertation qui présente et justifie les exigences de l'exercice (1h).

Concernant le texte de Rousseau, le cours sur la Q3 suivra le plan suivant : I) A première vue, limiter ses désirs apporterait le bonheur (rappel des arguments tirés des Q2). II) Objections. III) Réponses à ces objections. Une version rédigée de la première partie est distribuée aux élèves à la fin de la séance de méthodologie ; ils doivent la lire en soulignant les points importants pour la séance suivante.

La sixième séance est consacrée à la formulation d'objection contre la thèse de Rousseau. Les élèves en trouvent (souvent même on avait déjà mis de côté des objections formulées spontanément lors des séances précédentes) et, avec un peu d'aide du professeur, ces objections finissent par être d'assez bonne qualité pour mériter d'être notées dans le cahier et être rapprochées de ce que disent certains philosophes de la tradition. Le plus souvent ce sont les deux suivantes : d'une part, limiter ses désirs est impossible, car l'homme en veut nécessairement toujours plus. On peut décider de ne pas satisfaire un désir, mais on ne peut pas décider de ne plus l'éprouver. D'autre part, limiter ses désirs, si c'était possible, ne conduirait pas au bonheur, mais à une vie monotone et ennuyeuse.

Enfin, la septième séance montre comment Rousseau répondrait aux objections trouvées par les élèves. D'une part, limiter ses désirs ne conduit pas à l'ennui, car limiter le désir, ce n'est pas le détruire. Rousseau ne nous recommande

¹ Comme il est impossible de ramasser et corriger toutes les copies (sachant que dans mon lycée le professeur de philosophie a entre 170 et 180 élèves en moyenne), un tirage au sort détermine les copies qui seront corrigées. Si un élève traîne au lieu de se mettre au travail, il est prévenu que sa copie sera ramassée et notée sans passer par le tirage au sort. De plus, quelques élèves volontaires peuvent rendre leur copie, dont la note ne comptera que si elle améliore leur moyenne des notes sur 10.

² Deux de ces exercices ont été reproduits en annexe.

³ À nouveau quelques exercices tirés au sort seront corrigés, ainsi que quelques copies données volontairement. Les volontaires sont vite assez nombreux, si bien que je dois parfois refuser des copies, pour maintenir un rythme de correction rapide.

donc pas de ne rien désirer, mais d'apprendre à nous concentrer sur des désirs accessibles et à les traiter un par un, sans nous presser, mais en nous investissant pleinement dans nos actions, afin de tirer de chacune de nos satisfactions un plaisir plein et entier. D'autre part, limiter ses désirs n'est pas impossible, mais simplement difficile, car cela suppose une réorientation de nos désirs, qui suppose elle-même une solide réflexion personnelle sur les impasses d'un désir non maîtrisé et une capacité à faire abstraction du regard des autres.

B) Le DM sur Nietzsche

Parallèlement au cours, les élèves rédigent en D.M., les questions 1 et 2 portant sur le texte suivant de Nietzsche¹ :

« Le fait de ne pas satisfaire nos désirs, par exemple la faim [...] ou le désir de bouger librement, n'entraîne en lui-même rien de déprimant, lorsque cette non-satisfaction en reste à un niveau normal. Au contraire même, cela stimule nos facultés vitales, de même que des petites douleurs fortifient notre corps et notre esprit. Quoi qu'en disent les pessimistes, le fait de ne pas satisfaire nos désirs, bien loin de nous dégoûter de la vie, est un grand stimulant. [...] [L'erreur des pessimistes vient de ce qu'] ils ont confondu le déplaisir en général et un type particulier de déplaisir : l'épuisement. L'épuisement est une profonde diminution et un abaissement de notre volonté de puissance, une considérable perte de notre énergie. Il faut donc distinguer un déplaisir excitant, qui augmente notre puissance, et un déplaisir né d'un gaspillage de nos forces. Dans le premier cas, c'est un stimulant ; dans le dernier, c'est la conséquence d'une douleur trop violente. Ce dernier déplaisir se caractérise donc par l'incapacité à résister, tandis que le premier se caractérise par un défi lancé à ce qui nous résiste. Le seul plaisir que l'on ressente encore dans l'état d'épuisement, c'est le plaisir de s'endormir ; dans l'autre cas, c'est le plaisir de la victoire.

La grande méprise des psychologues (1) a été de ne pas séparer les deux espèces de plaisir - celui de s'endormir et celui de vaincre. Les fatigués de la vie veulent le repos, le délassement, la paix, la tranquillité, - c'est le bonheur des religions et des philosophies nihilistes (2) ; les riches et les vivants veulent la victoire : les adversaires surmontés et l'extension de notre sentiment de puissance à des domaines nouveaux. »

Friedrich NIETZSCHE, *La Volonté de puissance* (édition posthume, 1901)

1 - « les psychologues » : désigne ici tous les penseurs qui ont réfléchi sur la nature de l'esprit humain et donc sur la question du bonheur.

2 - « les philosophies nihilistes » : désigne ici les philosophes qui définissent le bonheur par la tranquillité.

QUESTIONS

1) Quelle est la thèse du texte et comment est-elle établie ?

2) a) Expliquez : « Au contraire même, cela stimule nos facultés vitales »

1 Le texte est une construction à destination des élèves puisqu'il juxtapose deux fragments (§ 308 et une partie du § 303) en intervertissant l'ordre choisi par l'éditeur du texte.

- b) Expliquez : « L'épuisement est une profonde diminution et un abaissement de notre volonté de puissance, une considérable perte de notre énergie. »
c) La fin du texte distingue deux conceptions du bonheur ; lesquelles ?
3) Rechercher le bonheur, est-ce aspirer à la sérénité ou à la victoire ?

Les élèves rendent ce travail au moment où l'on commence le cours sur la Q3 du texte de Rousseau et, dans l'idéal (ce qui n'est pas toujours facile si on a 6 classes¹), ils récupèrent les copies corrigées à la fin du cours sur Rousseau. On enchaîne alors avec deux heures consacrées à la correction du DM, qui porte à la fois sur le fond et sur la méthode (séances 8 et 9).

Désormais le texte de Nietzsche est lui aussi compris et les élèves peuvent faire la Q3 à la maison, tandis qu'on commence un autre chapitre. Dans cette Q3, ils doivent reprendre les principaux arguments de Nietzsche en les confrontant avec les thèses de Rousseau vues en cours, afin de construire leur propre thèse sur le bonheur.

La plupart des élèves jouent le jeu, les copies sont satisfaisantes et on atteint une moyenne autour de 10 ou 11/20 sans avoir besoin de tricher sur le barème, mais en exigeant au contraire argumentation, clarté et nuances. Par ailleurs, on peut considérer que ces travaux représentent une réelle réflexion personnelle, dans la mesure où les réponses proposées sont diverses : certaines copies sont clairement nietzschéennes, d'autres résolument rousseauistes et d'autres proposent des synthèses plus ou moins habiles. Une dernière heure sera consacrée à ce chapitre afin de proposer une correction aux élèves (séance 10)

Que conclure de cette expérience ? Tout d'abord, il faut en conclure que l'exercice proposé aux élèves est à leur portée. Si on a pris le temps de vérifier l'acquisition des connaissances et de la méthode et si le cours a fourni des arguments adaptés au sujet, sans avoir fourni de réponse toute faite, les élèves de séries technologiques sont capables de rendre des copies honorables et de développer une réflexion personnelle et critique. Bien sûr, tous ne réussissent pas et seuls quelques-uns réussissent très bien, mais le niveau moyen des copies est satisfaisant.

¹ Souvent le délai est trop court et il faut tricher un peu avec certaines classes, en ajoutant une heure de plus pour ralentir le cours afin de ne pas commencer un nouveau chapitre qui serait immédiatement interrompu par la correction du DM. Par exemple, on prépare un peu le cours sur la culture en faisant lire un extrait de Malinovski sur les peuples des îles du Pacifique afin d'illustrer l'idée d'une vie centrée sur des désirs simples. Séduire les jeunes filles en jouant à cache-cache les soirs de pleine lune, voilà des désirs simples qui peuvent apporter autant de bonheur que chercher à les séduire en achetant une voiture de sport... Ou bien on prépare le cours sur l'art en analysant des œuvres d'art qui évoquent soit l'idée rousseauiste du bonheur dans la simplicité ou du malheur causé par des désirs excessifs et artificiels, soit au contraire la vision nietzschéenne d'un bonheur obtenu dans le dépassement et la victoire.

2) Pourquoi un tel cours est incompatible avec notre programme ?

*« Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes »
ALAIN, Ibid.*

Le cours m'apporte donc satisfaction ; pourtant je ne pourrai pas réutiliser ce schéma le reste de l'année. En effet nous avons « dépensé » 10 ou 11 heures de cours pour traiter un chapitre, ce qui est beaucoup trop long. Nous nous sommes volontairement mis en retard et il faudra accélérer nettement sur les autres chapitres ou nous résoudre à ne traiter que la moitié du programme si nous continuons à ce rythme.

En effet, le programme contient 10 notions distinctes¹, pour trente-trois semaines de cours. Donc si on veut tout traiter à égalité, il faudrait consacrer environ 6 heures à chaque notion (devoirs et corrigés compris).

Qui plus est, dans la suite de l'année, nous allons encore « perdre » du temps sur la question du bonheur, en consacrant un des sujets du bac blanc à cette notion. Par exemple : « Le bonheur dépend-il de notre volonté ? ». Ce sujet recoupe ce qui a été vu en cours, mais suppose aussi une réflexion personnelle et la notation est sévère sur ce point : si un élève se contente de répéter son cours, il sera lourdement sanctionné (plus sévèrement que ce qui l'attend au baccalauréat), parce qu'il a glissé hors-sujet et a repris le cours au lieu de réfléchir par lui-même. Pour qu'ils obtiennent une note correcte, j'exige au contraire des élèves qu'ils trouvent quelle réponse déduire des thèses Rousseau : si on sait limiter ses désirs, on se met à l'abri de la malchance, car les désirs modestes sont faciles à satisfaire. Ou bien : le bonheur dépend avant tout de notre modération, ce qui nous amène donc à nous demander si la modération est une question de volonté ou un don de la nature. Je demande également que les copies accordent une place à une réflexion d'inspiration nietzschéenne : si la quête du bonheur repose sur un développement de la volonté de puissance, le bonheur dépend clairement de notre volonté, prise au sens d'effort et de dépassement de soi. Une telle attitude nous met également à l'abri de la malchance, puisqu'un revers de la fortune sera considéré par « les riches et les vivants » comme « un stimulant » qui ne diminue pas notre volonté de puissance, mais au contraire la fortifie. Ainsi, en jouant habilement le débat entre Nietzsche et Rousseau, l'élève traitera correctement le sujet.

Les tout meilleurs élèves de séries technologiques arrivent très vite à faire ce genre de gymnastique intellectuelle. Cependant, si on veut qu'une majorité des élèves y arrive plus ou moins, cela demande un nouvel entraînement spécifique, pour leur apprendre à mettre leur leçon « en cent visages » comme disait Montaigne. Après avoir déjà passé beaucoup de temps à traiter notre cours sur le bonheur en septembre, nous aurons donc encore besoin d'au moins deux heures de corrigé du bac blanc pour leur montrer à tous comment s'entraîner à

¹ Le couple « l'art et la technique » regroupe très artificiellement des notions, alors que les sujets à l'examen peuvent porter sur la technique sans l'art (« La technique s'oppose-t-elle à la nature ? », Métropole 2009) ou sur l'art sans la technique (ex : « Peut-on reprocher à une œuvre d'art d'être choquante ? » La Réunion, 2006).

réutiliser un cours sans le répéter, en faisant notamment des petits exercices de remédiation à partir d'extraits de copies maladroites.

3) Prendre beaucoup de temps sur une notion ne garantit même pas la bonne préparation des élèves à l'examen sur cette notion.

Le cours sur le bonheur nous aura donc coûté une bonne douzaine d'heures, soit un cinquième du volume horaire disponible sur toute l'année ! C'est très long et pourtant les élèves pourraient encore être totalement démunis face un sujet portant sur cette notion !

En effet, notre cours ne dit rien sur les rapports entre bonheur et politique (« Est-ce à la loi de décider de mon bonheur ? »¹, « L'existence de règles communes est-elle un obstacle au bonheur ? »², « L'Etat doit-il garantir le bonheur des citoyens ? »³, etc.). Le cours ne dit rien non plus sur les rapports entre morale et bonheur (sujet-texte sur un extrait de Kant disant que rechercher par sympathie le bonheur d'autrui n'est pas une action purement morale⁴, « Peut-on être heureux dans un monde injuste ? »⁵, etc.) ou encore des sujets comme « Suffit-il de croire que l'on est heureux pour l'être ? »⁶, « Peut-on ne pas vouloir être heureux ? »⁷, « Puis-je être heureux sans être libre ? »⁸, etc.

Ainsi, après avoir consacré un cinquième de notre temps à une seule notion, il est encore possible que des élèves sérieux soient démunis face à un sujet portant pourtant sur cette notion. Dès lors comment veut-on que les élèves soient incités à travailler ? Comment éviter que ne se propagent les rumeurs concernant la philosophie, disant qu'il ne sert à rien de travailler pendant l'année, alors que ces rumeurs, concernant les séries technologiques, sont malheureusement en assez grande partie vérifiées ?

4) Ce qui a été dit sur la question du bonheur vaut pour les autres notions du programme.

*« ... mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ? »
Alain, Ibid.*

On pourrait faire le même constat sur toutes les notions du programme des séries technologiques. Je ne vois pas du tout comment faire un cours sur une notion en six heures (corrigé compris) qui prépare efficacement les élèves de séries technologiques à ce qui les attend à l'examen.

¹ Tous les sujets cités ici et plus bas ont été donnés en séries technologiques et ont été trouvés grâce à l'application bdbac qui permet de faire une recherche rapide et efficace de sujets d'annales. Celui-ci a été donné en métropole en 2008.

² Nouvelle Calédonie, 2010.

³ TMD, Métropole 2010.

⁴ TMD, Métropole 2005, septembre.

⁵ Nouvelle Calédonie, 2011.

⁶ Antilles, 2011, septembre.

⁷ TMD, Métropole, septembre 2011.

⁸ Antilles, septembre 2009

Vue la lenteur des élèves en séries technologiques, 6 heures pour faire le tour d'une notion (corrigé compris), c'est déjà un principe complètement fou, qui ne tient pas compte du temps perdu à faire la discipline dans certaines classes, du fait que les élèves ne savent pas prendre des notes, de la pauvreté du vocabulaire qui nous oblige à nous arrêter sans cesse pour faire noter le sens de mots élémentaires, de la faible culture générale des élèves qui nous demande de pallier à ce manque en apportant nous-mêmes des connaissances positives pour ne pas tenir un discours purement abstrait – par exemple en étudiant des exemples d'œuvres d'art –, de la nécessité de faire souvent des contrôles de connaissances si on veut que les élèves retravaillent un minimum le cours et de la nécessité de faire sans arrêt des rappels de méthode élémentaires et des exercices d'application tant l'exercice demandé en philosophie est inhabituel pour des élèves qui ne rédigent des dissertations dans aucune autre discipline. Boucler une notion en trois petites semaines en séries technologiques, c'est courir à toute vitesse à un rythme que seuls les meilleurs élèves peuvent suivre. Pour la majorité des élèves, il ne restera rien. Les autres auront quelques vagues souvenirs réduisant les thèses philosophiques étudiées dans l'année à de simples opinions. Pour avoir souvent corrigé le bac en séries technologiques, je peux témoigner qu'un cours sur le bonheur chez Rousseau ou Épicure se réduit souvent à l'idée qu'« il en faut peu pour être heureux ». De toute la subtilité d'un Rousseau ou d'un Épicure, il ne reste qu'un ours chantant une chanson chez Disney ! Si on veut que tous apprennent à réfléchir, il est indispensable d'aller moins vite. Cinq ou six chapitres, pendant l'année, c'est le grand maximum.

Le bonheur est même une notion relativement déterminée par opposition à l'art (qui implique qu'on réfléchisse à la création et à la réception des œuvres), la culture (puisque les sujets d'examen peuvent porter à la fois sur « la » culture et « les » cultures), l'expérience (expérimentation scientifique et expérience courante), sans parler de la polysémie d'une notion comme « la liberté ».

En six heures de cours (corrigé compris), je peux à peine esquisser un cours sur le rapport l'art et la vérité (« l'art est-il un moyen d'accéder à la vérité ? » Métropole 2011) ou bien le rapport entre art et technique (« L'art peut-il se passer d'une maîtrise technique ? », Métropole 2010), ou bien le rapport entre art et moralité (« L'art nous rend-il meilleurs ? », étranger 2006) ou bien la question du jugement de goût (« Peut-on admettre que toutes les créations artistiques se valent ? » Polynésie 2004) ou bien – soyons fous ! – le rapport du fond et de la forme dans une œuvre d'art (texte de Merleau-Ponty, métropole 2016). En six heures, il est déjà presque impossible de transmettre des connaissances permettant à un élève moyen de faire une vraie dissertation sur un seul de ces problèmes¹ ; il est *a fortiori* totalement impossible de prétendre le former correctement à tout ce qui l'attend.

¹ C'est d'ailleurs ce que notait le rapport de l'inspection générale paru il y a une dizaine d'années : dans les séries technologiques, « quel que soit le dévouement des enseignants (et il est grand !), il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves un travail véritable, et surtout un travail qui ressemble à une dissertation, en particulier en STI (exception faite de STI-AA). » (*État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, p.36.)

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les élèves n'aient souvent rien à dire dans les copies le jour de l'examen final, puisque leur cours ne leur a souvent fourni, au mieux, qu'un ou deux arguments pour traiter le sujet et parfois ne leur a rien donné du tout.

5) la déprimante vérité des réunions d'entente et d'harmonisation en séries technologiques

« ... il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait. »

ALAIN, *Ibid.*

Comme mon lycée a une forte dominante technologique, en plus d'avoir la chance d'avoir beaucoup d'élèves, j'ai la chance de siéger souvent au jury du baccalauréat technologique. C'est une expérience très formatrice et, tant qu'on ne l'a pas vécue, on ne mesure pas l'ampleur de notre échec en série technologique. Pendant l'année, on interroge en effet les élèves sur des sujets qui correspondent un peu à ce qu'on a fait en cours, parce qu'on n'est pas fou. Mais à l'examen le hasard des sujets amène souvent les candidats à plancher sur des questions auxquelles ils ne comprennent rien, même s'ils ont travaillé le cours, parce qu'elles portent sur des problématiques totalement étrangères au cours.

Pendant l'année les élèves rendent des copies de 4 à 5 pages en moyenne ; au bac blanc beaucoup restent jusqu'à la troisième heure ou plus, beaucoup présentent, plus ou moins bien, quelques références tirées du cours. Les copies sont souvent faibles, mais pas déshonorantes.

À l'examen, au contraire, c'est la catastrophe (y compris pour mes propres élèves). Sur les 130 copies que je corrige en juin, une dizaine à peine mériteraient la moyenne pendant l'année. De très nombreuses copies ne contiennent aucune référence à un cours, très peu d'élèves atteignent la deuxième copie d'examen. L'extrême pauvreté des copies représente alors un casse-tête pour le correcteur qui cherche à tout prix quelques éléments à valoriser pour ne pas mettre 6 à 80 % des copies. On survalorise alors tout et n'importe quoi pour que la copie médiane puisse atteindre 8 ou 9 : une reprise du cours même si c'est hors-sujet, une définition correcte même si le candidat ne s'en sert pas pour construire un raisonnement, le fait de s'exprimer clairement même si c'est pour dire des bêtises, un référence correcte même si elle est utilisée comme un pur argument d'autorité, un bon exemple même s'il n'est pas conceptualisé, etc.

Voici quelques exemples édifiants : une année tombe un texte de Bachelard dans lequel il affirme que la science construit son objet. La Q2 demande aux élèves d'expliquer « Rien n'est donné. Tout est construit. » Lors de la réunion, devant l'échec de tous les élèves sur cette question, on décide de mettre des points aux copies qui nous expliquent que, dans la vie, on n'a rien sans rien, que si on ne fait pas d'efforts, les choses n'arriveront pas toutes seules. Une autre année, je corrige « La technique nous éloigne-t-elle de la nature ? ». Les copies médianes contiennent des affirmations du type « le développement technique nous a coupés de la nature. Mais aujourd'hui la nature se venge et les tsunamis

détruisent nos usines ». Puisque c'est la copie médiane, on est bien obligé de ne pas descendre trop bas... Une autre année, je corrige les copies sur un texte de Hobbes comparant la loi à une règle du jeu. La Q3 demande : « le rôle des lois, est-ce seulement d'empêcher les hommes de se nuire à eux-mêmes ? ». L'enjeu de la question et son rapport avec le conventionnalisme défendu dans le texte échappe totalement aux élèves qui répondent massivement avec le plan suivant : la loi m'empêche de me nuire moi-même (exemple : les limitations de vitesse empêchent que je ne me tue), mais elle m'empêche aussi de nuire aux autres (les limitations de vitesse empêchent que je ne tue les autres). Des copies de ce style ont eu jusqu'à 12/20...

Non seulement la notation est d'une indulgence extraordinaire, mais en plus elle devient alors en grande partie aléatoire : puisqu'il faut à tout prix trouver des points là où il n'y a rien, une simple phrase interprétée favorablement fera gagner deux points à l'élève. Lors de la réunion d'harmonisation, c'est-à-dire la deuxième réunion, j'ai ainsi vu des correcteurs proposer des notes allant de 7 à 14 pour une même copie !

Je ne blâme pas les correcteurs d'agir ainsi, car il serait injuste de sanctionner sévèrement les élèves pour n'avoir pas réussi un exercice que, bien souvent, ils ne pouvaient pas réussir. Un programme beaucoup trop exigeant, qui refuse de prendre les élèves comme ils sont, nous conduit mécaniquement à une évaluation à l'examen beaucoup trop laxiste, bien forcée de prendre les copies comme elles sont.

6) Une proposition de refonte du programme.

« ... au lieu de démonter et remonter devant eux en quelques mois tous les systèmes connus de fusils, je veux dire toutes les manières de parler et de raisonner, on leur mettrait les pièces en mains jusqu'à ce qu'ils sachent remonter d'abord une arme, puis une autre. »

ALAIN, *Ibid.*

Comme je l'ai dit plus haut, l'indigence des copies n'est pas une fatalité ; non seulement parce que durant l'année les élèves sont meilleurs qu'au bac, mais encore parce qu'ils peuvent être nettement meilleurs si on prend le temps de traiter patiemment un chapitre, comme j'ai tenté de le montrer en présentant ci-dessus un exemple du cours sur le bonheur

Ce qu'il faudrait c'est donc un programme beaucoup plus réaliste, qui ne nous demanderait de former les élèves que sur deux ou trois notions. On aurait le temps de leur faire acquérir les connaissances par des exercices répétés, puis de vérifier cette acquisition par des contrôles systématiques et d'habituer les élèves à décliner ces connaissances sur des sujets divers et relativement surprenants à l'aide d'autres exercices spécifiques.

Le programme ressemblerait un peu au programme de français-philosophie en CPGE scientifiques (moins les œuvres imposées). Par exemple, une année le thème était « le monde des passions ». C'est un thème relativement fermé ; mais

il ouvre la porte à de multiples problématisations possibles : passions et bonheur, passions et morale, passions et vérité, passions et liberté, etc. Les élèves vont donc être fortement incités à travailler le cours, car ils savent que les correcteurs seront exigeants au concours¹. Pour autant, ce travail ne se réduit pas à un bachotage et l'épreuve n'est pas une simple épreuve de récitation, car le sujet donné à l'examen reste relativement surprenant. L'élève qui a travaillé sera sûr d'avoir des choses à dire, mais pas de réponse toute faite pour autant. Un programme ciblé n'empêche pas la réflexion personnelle. Dire le contraire consisterait à penser que moins on a de connaissances sur un sujet et plus on peut y réfléchir de façon critique.

Les deux notions du programme devraient toutefois être choisies avec soin. Il ne faut pas que le programme soit trop mou, comme certaines notions du programme de culture générale en BTS qui offrent des notions fourre-tout (par exemple : « je me souviens ») ne renvoyant à aucun champ d'études précis, ce qui ne peut pas permettre, à mon avis, de préparer efficacement à une dissertation.

Il ne faut pas non plus des notions trop précises, qui nous conduiraient à développer des analyses trop complexes et pointues pour des élèves de séries technologiques. Un élève de séries technologiques n'est pas un agrégatif réfléchissant pendant six mois à un problème comme « le corps et l'esprit » ou « la volonté ».

Il ne faut pas que la notion soit un simple problème très déterminé, car cela conduirait à un fort risque de bachotage, semblable à ce qui se passe actuellement en histoire en TS, où le candidat sait à l'avance quel plan il fera sur chacun des sujets potentiels à l'examen. Par exemple, « le libre arbitre » ne fournirait pas une bonne notion, car tous les sujets de dissertation en liaison avec ce point du programme pourraient être traités avec le même plan.

Il faudrait plutôt des notions qui ressemblent à celles que l'on a actuellement au programme : l'art, la religion, le bonheur, la justice, la loi, etc. Ou bien : la science, les passions, le mal, etc. Sur toutes ces notions, on peut faire cours pendant une douzaine de semaines, tout en restant à un niveau accessible aux élèves, en ayant le temps de faire des exercices et sans tourner en rond. De plus, elles offrent un éventail de sujets suffisamment vaste pour que l'élève soit contraint de réfléchir au libellé original qui lui est proposé sans se contenter de réciter un cours.

Enfin, les notions seraient régulièrement renouvelées. Par exemple, tous les deux ans, une nouvelle notion remplacerait l'une des anciennes. Cela nous laisserait suffisamment de temps pour trouver des documents adaptés au niveau

1 Il est clair que les élèves de séries technologiques sont en moyenne relativement peu travailleurs (surtout comparés à des élèves de CPGE) et, quel que soit notre programme, ils le resteront. Cependant notre programme nous dessert : il décourage les élèves scolaires, qui comprennent qu'ils risquent d'être interrogés sur des problèmes très éloignés du cours ; et inversement il encourage les élèves un peu malins mais peu scolaires à ne pas trop travailler, car ils comprennent qu'ils peuvent avoir des notes correctes, même en travaillant très peu, mais en faisant simplement preuve de bon sens à l'examen.

des élèves, sans nous enfermer dans une routine qui risquerait de nuire à un enseignement vivant et stimulant pour les professeurs et les élèves.

7) Les objections formulées contre ce projet.

Les professeurs auxquels j'ai soumis cette idée ont parfois soulevé certaines objections auxquelles je voudrais répondre pour finir.

La première est qu'un programme réduit à deux ou trois notions risquerait d'ennuyer les élèves.

Le risque existe, mais mérite d'être affronté. De fait, certains élèves préfèrent le zapping, ils n'aiment pas que le cours revienne sur des points déjà évoqués sous prétexte qu'ils sont mal maîtrisés. Ils aiment plutôt la nouveauté et la superficialité. Mais précisément, si on veut leur apprendre à réfléchir, il faut les habituer à ne pas se contenter de connaissances vagues et superficielles et de raisonnements boiteux. Il faut leur apprendre à exiger avec eux-mêmes et à développer le goût du travail bien fait¹.

La deuxième est qu'un tel programme favoriserait le bachotage et formerait des singes savants plutôt que des esprits libres.

Je répondrai que c'est plutôt le programme actuel qui incite au bachotage et qui récompense les singes savants : comme nous sommes très laxistes au moment de la notation au bac, nous récompensons, de fait, les candidats qui ont appris des fiches d'Annabac sans les comprendre, nous valorisons les citations très approximativement comprises, les arguments d'autorité, la présence claire d'un passage de cours même si il est hors-sujet, etc. si bien qu'un élève peut avoir une bonne note sans réfléchir, s'il a la chance d'être interrogé sur ce que son professeur a fait pendant l'année. Au contraire, dans le système que je propose, on pourrait se permettre d'être sévère avec ces caricatures de réflexion personnelle, car en lisant une copie de sept pages le correcteur fait aisément la différence entre un élève qui se contente de réciter un cours et un élève qui réfléchit vraiment. Bien que, sur le papier, le programme actuel soit conçu pour favoriser l'esprit critique, dans les faits, il favorise le psittacisme.

On m'a également fait remarquer qu'un programme déterminé renouvelé régulièrement peut être adapté en CPGE, mais pas en terminale. La terminale est en effet la seule année où les élèves font de la philosophie ; or un programme ciblé et tournant laisserait nécessairement de côté chaque année certaines notions essentielles.

L'objection est très solide, mais, à mon avis, elle se trompe sur la définition de l'essentiel. Le cœur de notre enseignement ce n'est pas de parler de telle ou

¹ Par ailleurs, l'expérience indique que les élèves ne trouvent pas ce type de cours désagréable. Au contraire, ce cours sur le bonheur est le préféré de mes élèves. C'est du moins ce qui ressort d'une enquête anonyme que je réalise auprès de mes élèves en fin d'année, pour savoir, entre autres, les cours et les textes qu'ils ont le plus aimés. Ce cours sur le bonheur a obtenu le « score » le plus élevé depuis que j'enseigne, oscillant entre 85 et 90 % les trois années où je l'ai fait.

telle notion sur laquelle nous aurions des vérités fondamentales à transmettre à nos élèves. C'est plutôt de développer chez l'élève un goût de la réflexion critique. Comme le disent les programmes officiels, nous espérons faire passer l'élève « de l'argument d'autorité à l'autorité de l'argument ». Nous voulons, principalement, que chaque esprit s'éveille à la lumière intérieure et toujours solitaire de la réflexion. L'esprit philosophique, c'est le démon intérieur de Socrate dans *Hippias Majeur*, c'est la foi de ceux qui ne croient en rien décrite par Alain dans « les ânes rouges », c'est passage d'un genre connaissance à l'autre chez Spinoza, c'est l'école de l'évidence logique décrite par Descartes. Je pense ici en particulier à un passage des *Règles pour la direction de l'esprit* dans lequel Descartes fait remarquer que c'est en réfléchissant sur opérations les plus simples que l'esprit apprend à mesurer sa propre puissance et découvre qu'on peut penser sans croire¹. Le défaut du programme actuel des séries technologiques, c'est qu'il nous amène, malgré nous, à faire une sorte de catéchisme, en avançant très souvent des thèses sans vraiment les discuter. Si, par exemple, je fais un cours en six heures sur la vérité, j'expliquerai très vite l'opposition entre croire et savoir et, notamment, entre religion et science. Mais, ce faisant, je ne peux pas vraiment amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes à l'hypothèse sceptique ou l'éventualité d'une vérité religieuse. Faire de la philosophie trop rapidement, ce n'est plus vraiment faire de la philosophie. Ou plus exactement, en séries technologiques, le professeur pense, mais les élèves pensent assez peu, comme en témoignent les copies d'examen, dans lesquelles nous sommes amenés à valoriser des pseudos raisonnements qui n'ont rien de philosophique. Dans les séries générales, la plupart des élèves accèdent au raisonnement philosophique ; un programme plus ciblé leur permettrait seulement d'y pénétrer plus profondément. On peut alors légitimement hésiter entre approfondir quelques notions ou en traiter davantage. Dans les séries technologiques, la plupart des élèves restent pour l'instant en dehors du raisonnement philosophique et seul un programme plus ciblé permettrait, selon moi, de les aider à en franchir le seuil.

Cette troisième objection a été un jour complétée par la remarque suivante : on ne peut pas vraiment se fier à ce qu'on constate à l'examen pour mesurer la réussite ou l'échec de notre enseignement. En effet, nous semons des graines, dont certaines éclosent bien après l'année de terminale. C'est pourquoi il est important de balayer de nombreuses notions, sans exiger des résultats immédiatement mesurables, mais en faisant confiance à un lent travail de germination qui portera ses fruits plus tard.

L'objection se place alors sur le terrain de l'impondérable et elle a, de ce fait, la solidité et la fragilité de toutes les affirmations non falsifiables empiriquement. Toutefois, je crois pouvoir y répondre par une fable :

Un nouveau ministre de l'éducation nationale décide de rendre obligatoire un enseignement d'initiation aux métiers du bâtiment, afin de donner à tous les jeunes gens de dix-huit ans le goût du travail manuel et la confiance en leur intelligence pratique. Cette initiation entend balayer une dizaine corps de métiers en deux heures par semaine : peinture, soudure, plomberie, électricité,

1 Règles IX et X.

maçonnerie, etc. A l'examen, l'élève peut être interrogé sur n'importe quelle sous catégorie de ces différents métiers : souder à l'étain, souder du cuivre à la brasure, souder du métal à l'acétylène, souder à l'arc électrique, etc. Il ne s'est au mieux entraîné qu'une fois, rapidement, sur chaque exercice, mais il a vu son habile professeur réaliser d'excellentes soudures sur presque tous les matériaux ! Lors de l'épreuve, les prestations des élèves sont catastrophiques et les examinateurs sont amenés à réviser (sans l'avouer officiellement) tous les barèmes pour atteindre péniblement un 9 de moyenne. L'apprenti soudeur rate sa soudure, mais il a réussi à régler correctement les débits d'oxygène et d'acétylène de son chalumeau ; l'apprenti plombier est incapable de couper un tuyau à la dimension exacte ou de faire un raccord qui ne fuie pas, mais il sait à peu près faire un filetage ; l'électricien ne branche qu'un fil sur deux et ne raccorde aucune prise à la terre, mais c'est déjà un fil sur deux, etc. Face à cet échec manifeste, les professeurs restent stoïques et expliquent qu'ils ont semé des graines qui germeront plus tard. Mais quelles graines ont-ils semées ? Ils ont appris à leurs élèves à être négligents, à gâcher le matériel, à prendre des mesures sans réfléchir et à bâcler le travail. Ils leur ont donné le goût du travail mal fait.

Encore une fois, tant qu'il n'a pas atteint un certain degré de qualité minimum dans l'argumentation, l'élève ne fait pas de philosophie, il reste au niveau de l'opinion et le travail rendu n'est pas une dissertation. Si on est attaché à l'exercice de la dissertation, si on croit sincèrement qu'il manifeste la capacité de l'élève à construire une réflexion autonome et critique, alors il faut cesser de mettre 10 ou 11 à des caricatures de dissertation. Abandonnons les programmes trop ambitieux qui conduisent à une indulgence honteuse. Soyons au contraire réalistes et exigeants : que l'apprenti n'apprenne qu'à souder le cuivre, mais ne lui validons pas son examen si la soudure finale ne tient pas.

Conclusion :

Le programme actuel des séries technologiques est beaucoup trop vaste et nous condamne à choisir entre deux alternatives toutes deux insatisfaisantes : soit, prendre son temps et habituer les élèves à réfléchir sincèrement, mais en sacrifiant plus de la moitié du programme (sans même pouvoir garantir aux élèves qu'ils seront bien préparés si un sujet tombe sur les notions vues en classe, car elles peuvent toujours être abordées sous un angle totalement nouveau). Soit avancer à toute vitesse pour traiter tout le programme, mais en laissant de côté une partie des élèves, qui oublieront très vite tout ce qu'on a dit, tandis que les assez bons élèves réussiront à réduire nos thèses philosophiques à de simples opinions, admises sans réelle réflexion, afin de construire, le jour de l'examen, une caricature de dissertation.

Ce programme totalement irréaliste produit des copies d'un niveau lamentable à l'examen, dont on ne peut avoir conscience que si on a siégé déjà plusieurs années au jury de baccalauréat technologique. Cette expérience éprouvante montre de façon indiscutable notre échec patent en série technologique. Actuellement, nous n'arrivons pas à apprendre aux élèves à

raisonner et à dissenter. Cela nous condamne à mettre des notes correctes à des copies qui ne satisfont aucune des exigences affichées dans notre programme.

Pour autant, l'expérience prouve également que si on prend le temps d'avancer pas à pas avec les élèves et de leur faire faire de nombreux petits exercices, ils sont capables de faire l'exercice demandé, car ils ne sont pas stupides. Par conséquent, si nous voulons sincèrement conserver l'exercice de la dissertation et offrir aux élèves des séries technologiques l'occasion de développer leur esprit critique, donnons-nous les moyens de cette exigence en resserrant le programme sur deux ou trois notions auxquelles les élèves aient vraiment le temps de réfléchir pendant l'année et sur lesquelles ils pourront faire de véritables dissertations à l'examen.

Annexes

1) Des exemples de Q2B rédigés par des élèves¹ :

Juliette B. (élève de T.STSS)

« Plus nous gagnons sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous », c'est-à-dire, qu'au fur et à mesure que l'on se rapproche de la chose que l'on désire, que l'on obtiendra avec plaisir, le bonheur, lui, s'éloigne de plus en plus.

Le bonheur est un état de bien être complet, c'est-à-dire qu'il dure sur le long terme et correspond à un bien être total, tandis que le plaisir se concentre sur un moment précis, donné. Plus nous gagnons sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous, car nous en désirons toujours plus ; le moment de jouissance est éphémère ; il ne dure pas et pour le renouveler, il nous faut à nouveau acquérir une nouvelle chose que nous désirons. Cela veut dire que nous ne serons jamais satisfaits de notre vie et donc jamais vraiment heureux. Par exemple, si, il y a un an, nous avons eu l'I-Phone 5, qui est un téléphone très bien, aujourd'hui nous voudrions l'I-Phone 6. Par conséquent nous ne sommes déjà plus satisfaits de notre téléphone et nous vivons déjà dans l'attente du nouveau téléphone de nos rêves. Nous sommes incapables de penser à ce que nous avons et nous pensons uniquement à ce qui nous manque, c'est pourquoi le bonheur s'éloignera : nous croyons toujours avoir besoin de plus de choses pour être heureux. Donc, tant que nous n'aurons pas appris à limiter nos désirs, nous ne serons jamais heureux. »

¹ Les élèves dont les copies ont été choisies ici n'étaient pas vraiment de bons élèves. Certaines copies, meilleures, avaient été écartées ; ce choix permettait de montrer à toute la classe que l'exercice demandé n'est ni insurmontable, ni accessible uniquement aux tout meilleurs élèves, pourvu qu'on applique consciencieusement la méthode exigée.

Thomas B. (élève de T.STI2D)

« Dans le texte, l'auteur dit « plus nous gagnons sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous ». Il explique donc que, lorsqu'on commence à atteindre un de ses désirs, un autre se crée. Lorsqu'on est proche de satisfaire, ou lorsqu'on a satisfait un de ses désirs, on ressent un sentiment de plaisir, mais un autre désir se crée ; ce nouveau désir insatisfait nous éloigne donc du bonheur complet. Si je suis, par exemple, sur le point de m'acheter la console de jeu que je désire depuis quelque temps, avec laquelle je m'imagine jouer, je vais tôt ou tard avoir d'autres envies : m'acheter la dernière télévision pour pouvoir jouer avec une image de meilleure qualité ou bien m'acheter le dernier jeu sorti pour cette console.

Cela montre que je ressentirai du plaisir, mais seulement temporairement ; le fait de désirer encore autre chose m'éloigne du bonheur, qui serait une satisfaction complète et durable. Je n'arrive jamais à être pleinement content de ma vie, car je ne fais pas assez attention à ce que j'ai et je pense toujours à ce que je n'ai pas. Au contraire, si je limite mes désirs et si je me contente de ce que j'ai, je ne m'intéresserai par exemple plus aux publicités, car je ne ressentirai pas le besoin d'avoir quelque chose de nouveau. Le fait de se rapprocher de la jouissance (c'est-à-dire du plaisir), qui est temporaire, m'éloigne donc d'un sentiment de bonheur durable. »

2) le Propos d'Alain qui a servi de point de départ à cette réflexion :

« LES COURS ET L'ENSEIGNEMENT

Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil ; mais chacun est invité à démonter et à remonter le fusil en disant les mêmes mots que le maître ; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil ; il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait. On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit.

Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes, peut-être parce que le maître s'admire lui-même parlant ; peut-être parce que toute sa carrière dépend de ce talent qu'il montre à parler longtemps tout seul ; vraisemblablement aussi de ce que l'enseignement a pour fin de distinguer quelques sujets d'élite, qui arrivent d'eux-mêmes à singer et à inventer ; car il est vrai que l'on n'a pas de grandes places pour tous. Il faudrait imiter la rude patience de l'instructeur militaire, qui veut que tous sachent démonter et remonter un fusil ; car il ne s'agit pas seulement d'apprendre le métier à deux ou trois instructeurs ; tous doivent le savoir. Si donc on posait en principe que penser, parler et écrire sont les armes de l'homme, au lieu de démonter et remonter devant eux en quelques mois tous les systèmes connus de fusils, je veux dire toutes les manières de parler et de raisonner, on leur mettrait les pièces en mains jusqu'à ce qu'ils

sachent remonter d'abord une arme, puis une autre. Et les plus habiles n'y perdraient rien, car, à recommencer plus d'une fois ce qu'ils savent faire, ils se le rendraient familier ; et ce genre de savoir, qui est au bout des doigts, est toujours ce qui manque. Par exemple, si quelqu'un veut écrire des pièces de théâtre, je lui dirai : « Soyez acteur, soyez souffleur, soyez copiste ; occupez, si vous pouvez, toutes les places du métier ; et en même temps écrivez vingt ou trente pièces ; on verra bien ensuite si vous êtes capable d'en écrire une. »

Que serait-ce donc qu'un cours, à ce compte ? Voici ; vous faites trois phrases devant l'auditoire, qui écoute, au lieu d'écrire à toute vitesse. Et chacun doit essayer de reproduire ensuite les trois phrases en belle écriture. Les plus habiles changeront un peu, ce qui est inventer ; les moins doués feront des fautes bien visibles, et bien aisées à corriger. Tous ces devoirs seront vus par le maître, et remis aussitôt en forme. Après cela ils apprendront à intercaler une phrase entre deux autres, ou à compléter les trois phrases par une quatrième ; non sans variations et inventions, dont les meilleures auront l'honneur du tableau noir ; et c'est là que se fera le dernier nettoyage. Et puis encore, tout effacé, il faudra refaire, réciter, varier en récitant, chercher des exemples, changer les exemples. On dira que c'est long ; mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ?

Le grand inconvénient d'une telle méthode c'est qu'étant assez difficile à pratiquer, elle n'en a pas l'air. Le maître n'apportera pas un paquet de copies corrigées et vingt pages de préparations ; il n'arrivera pas fatigué, comme un vrai travailleur. Il improvisera, et, s'il ignore quelque chose, il fera ouvrir le dictionnaire. L'heure passera bien vite, et l'inspecteur trouvera que cet argent est bientôt gagné. Il estime plus le penseur aux nuées, qui tend des fils sur des abîmes, pendant que les jeunes spectateurs admirent l'acrobate. »

ALAIN, *Propos*, 17 octobre 1931

Bibliothèque de la Pléiade, pp.1044-1045

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

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

