

# ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE

Guide pratique





# **ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE**

ISBN : 978-2-9578996-0-9

Dépôt légal : juillet 2021

Mise en page : Atelier 7F – [www.atelier7f.com](http://www.atelier7f.com)

# ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE

Guide pratique









# Préface

Guillaume Durieux



Depuis plus de vingt ans, l'Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPh) milite pour une réforme ambitieuse de l'enseignement de la philosophie en France. Elle est née du constat que l'affirmation de la vocation authentiquement universelle et démocratique de l'enseignement de la philosophie est au mieux inconséquente et au pire hypocrite, si elle ne s'accompagne d'une réflexion rigoureuse sur ce qu'implique concrètement cet enseignement dans un contexte de massification scolaire où l'accession au baccalauréat et à un enseignement de philosophie n'est plus le privilège d'une minorité d'élèves.

Il ne s'agit pas de faire ici la liste des revendications de l'ACIREPh. On ne peut que renvoyer au manifeste de l'association, repris en annexe de ce *Guide* et disponible en ligne. Mais il faut néanmoins insister sur le fait qu'un tel engagement démocratique implique nécessairement la mise en œuvre d'une réflexion proprement *pédagogique* et *didactique*. Si l'enseignement de la philosophie s'adresse en droit à tous les esprits, si donc il n'y a pas de raison de trier *a priori* entre ceux qui en sont dignes et ceux qui n'en sont pas, alors il n'est pas possible, en pratique, de faire l'économie d'une réflexion sur les conditions de réception et d'efficacité de cet enseignement pour tous et pour chacun. Qui veut la fin, veut les moyens.

Avant que la massification scolaire n'atteigne les classes de terminale, il a pu paraître possible à de nombreux enseignants de philosophie de faire l'économie d'une telle réflexion. Ils intervenaient lors de la dernière année de

l'enseignement secondaire face à des élèves que le système scolaire avait déjà largement triés en amont<sup>1</sup> et qui étaient souvent dotés d'une connivence suffisante avec les attentes implicites des exercices et des programmes. Par ailleurs, la culture philosophique et professionnelle des professeurs était encore relativement homogène. Ceci explique suffisamment pourquoi tant de professeurs de philosophie ont réagi négativement à la massification scolaire, c'est-à-dire à l'accession de nombreux élèves à un niveau d'éducation et de qualification dont ils étaient jusqu'alors largement tenus éloignés : cette massification ne pouvait pas aller sans un bouleversement profond de leurs conditions d'enseignement. Mais cette attitude réactive a eu aussi pour conséquence de disqualifier *a priori* toute réflexion pédagogique et didactique qui entreprendrait, au contraire, de prendre acte de cette massification pour tâcher d'en faire une authentique *démocratisation*<sup>2</sup>.

Le contexte de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui est bien différent. Si la thèse selon laquelle la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie n'a probablement jamais bénéficié d'une justification pleinement satisfaisante, elle est désormais contrainte de s'avouer pour ce qu'elle est : un refus pur et simple de toute pédagogie, c'est-à-dire de toute réflexion sur l'ajustement entre un enseignement, ses objectifs et ses conditions de réussite. Une situation d'apprentissage se construit et ne résulte pas de la simple coïncidence entre un discours philosophant et un esprit bien disposé. L'ambition de permettre des progrès réels des *tous* les élèves – et non des quelques-uns qui sont le mieux disposés – requiert de s'interroger à la fois sur ce qu'il est légitime d'attendre des élèves, tant en termes de connaissances que de compétences, et sur la meilleure manière de le leur faire acquérir. Comment faire en sorte que les élèves parviennent à bien distinguer entre une opinion et une thèse justifiée par un argument ? Comment aider les élèves à transposer des arguments vus en cours dans un contexte différent, c'est-à-dire comment les aider à « s'approprier » le cours ? On pourrait multiplier ce genre de questions dont on voit bien que la réponse n'est pas triviale.

Il n'existe pas de « truc » qu'il suffirait d'appliquer en classe et qui marcherait à tous les coups. Ce sont là d'authentiques difficultés auxquelles tous les professeurs sont confrontés et qu'il convient de thématiser pour elles-mêmes plutôt que de les taire comme si elles étaient la partie honteuse du métier ou la conséquence d'insuffisances individuelles. À cet égard, force est de constater

---

<sup>1</sup> Rappelons qu'on ne compte que 20 % d'une classe d'âge au bac en 1970.

<sup>2</sup> Pour plus de détails sur les résistances à la démocratisation de l'enseignement de la philosophie d'une partie des professeurs, on pourra lire Serge Cospérec, *La guerre des programmes (1975-2020). L'enseignement de la philosophie, une réforme impossible?*, Lambert-Lucas, « Didac-philo », 2019.

que la formation initiale des professeurs de philosophie ne les prépare qu'imparfaitement à la prise en charge de ces difficultés<sup>1</sup>. Catapulté en classe avec peu ou pas de formation pédagogique et didactique, chacun élaborera quelques solutions ou stratégies au coup par coup dont il est toujours difficile d'évaluer finement l'efficacité. Il échangera avec quelques collègues, son tuteur ou sa tutrice, ou sur les réseaux sociaux<sup>2</sup>, etc., autant de solutions empiriques, parfois bonnes, parfois moins bonnes, mais qui restent souvent dépendantes d'un contexte spécifique et qui ne permettent donc pas toujours la prise de recul nécessaire à l'élaboration d'une approche pédagogique plus générale.

L'ambition de ce *Guide* est donc de proposer des pistes pour une telle élaboration. Il s'agit bien de propositions et de pistes : on ne trouvera aucune doctrine pédagogique complète, aucun dogme, dans les pages qui suivent. Les autrices et les auteurs des articles qui suivent partagent la conviction que l'enseignement de la philosophie ne saurait se passer d'une réflexion pédagogique et didactique qui tienne compte à la fois des spécificités du public auquel il s'adresse et des contraintes inhérentes à la discipline et à son contexte d'enseignement. Cette conviction implique certaines revendications portées de longue date par l'ACIREPh (critique des exercices canoniques, de l'indétermination des programmes, de l'absence de progressivité de l'enseignement de la philosophie, etc.). Mais au-delà de ces revendications qui sont constitutives de son engagement, l'ACIREPh reste foncièrement *pluraliste*. Ce qu'ont en commun les membres de cette association, c'est un souci réformiste et progressiste, non une tradition philosophique ou une doctrine pédagogique particulière. Loin de toute démarche dogmatique, on trouvera donc exprimées dans les pages qui suivent des sensibilités différentes, souvent complémentaires mais irréductiblement diverses. Un texte écrit à plusieurs mains propose même une discussion argumentée témoignant d'un authentique désaccord sur la question des devoirs à la maison. Cette diversité d'ailleurs ne saurait apparaître comme une insuffisance dès lors qu'on défend la nécessité d'une démarche de recherche – nécessairement pluraliste – sur l'enseignement de la philosophie.

Cette diversité est redoublée par le choix qui a présidé à la rédaction et à la sélection des textes de ce *Guide*. Il nous a en effet semblé qu'un *Guide* d'entrée dans le métier se devait d'adopter une orientation résolument *pratique*.

---

<sup>1</sup> Et il est loin d'être certain que la réforme du CAPES qui entrera en vigueur pour le concours 2022 change quoi que ce soit, malgré la volonté affichée de « professionnaliser » le concours. Sur ce point, voir par exemple l'excellente mise au point de Pierre Merle, « La réforme de la formation des professeurs », 15 septembre 2020 (accessible en ligne).

<sup>2</sup> Pour celles et ceux qui sont inscrits sur Facebook, les groupes Facebook « Enseigner la philosophie », « Enseigner la philosophie avec le cinéma et les séries télévisées » et « Enseigner HLP (Humanités, littérature, philosophie) » sont des plateformes d'échange de pratiques très actives.

On trouvera donc dans les pages qui suivent des textes qui, pour la plupart, portent sur des objets très circonscrits. Point de propos lénifiants sur l'unité, l'indivisibilité ou sur le caractère essentiellement émancipatoire de l'enseignement de la philosophie, point de généralités convenues sur l'importance de penser par soi-même et sur l'autonomie intellectuelle, mais la volonté d'accompagner utilement les collègues dans leur entrée dans un métier qui, comme tous les métiers, implique dilemmes, hésitations et tâtonnements.

Trop souvent, l'enseignement est un métier dont l'exercice est solitaire. Les échanges avec les collègues et l'équipe pédagogique ne permettent que rarement le développement d'une authentique réflexion collective, mobilisant l'expérience accumulée de chacun et chacune, permettant le partage de pratiques professionnelles originales, la discussion de leurs enjeux, des bénéfices qu'on peut en attendre ainsi que des apories qu'elles rencontrent possiblement. Depuis plus de vingt ans, l'ACIREPh s'efforce de constituer un tel espace d'échange pour les professeurs de philosophie. Il allait de soi que ce *Guide* reflète cet aspect de son engagement.

Les textes proposés ont été réunis en cinq grandes parties. Dans la première, « préparer aux exercices du baccalauréat », il s'agit de se demander comment préparer au mieux les élèves à la réalisation d'exercices difficiles qu'ils découvrent souvent en terminale. Ici, les auteurs ont rencontré une difficulté particulière. En effet, l'ACIREPh porte depuis longtemps une critique des exercices canoniques de l'enseignement de la philosophie et, tout particulièrement, de la dissertation. Fallait-il donner des conseils à propos d'exercices dont on conteste la légitimité ? Un *Guide* qui n'aurait pas abordé la question de ces exercices aurait été incomplet. À l'inverse, un propos se contentant de rappeler les critiques adressées aux exercices canoniques n'aurait pas correspondu à ce qu'on attend d'un tel *Guide*<sup>1</sup>. Il nous a donc paru justifié, malgré ces réserves, de proposer des conseils aussi utiles que possible, renvoyant l'exposé de ces réserves à d'autres lieux.

La deuxième partie porte sur « les défis de l'enseignement de la philosophie ». À partir de l'identification de problèmes que rencontrent souvent les professeurs de philosophie dans leur pratique, les textes réunis sont autant de suggestions, inspirées des pratiques des uns et des autres, de leurs expérimentations, de leurs réussites et de leurs échecs. Il ne s'agit pas de proposer une sorte de kit de solutions prêtes à l'emploi mais de servir de matériau de base permettant d'alimenter les réflexions et les pratiques de chacune et chacun. Aucun souci d'exhaustivité n'a présidé au choix des thèmes abordés dans cette partie

---

<sup>1</sup> On trouvera néanmoins les linéaments de cette critique dans le texte de Jean-Jacques Rosat, repris dans la quatrième partie de ce *Guide*, « Penser et disserter ».

si bien qu'on pourra sans doute regretter que certaines questions ne soient pas abordées. À l'inverse, on verra que plusieurs textes portent sur le thème de l'évaluation. Cependant, loin de constituer une répétition, cette pluralité de textes portant sur l'évaluation – selon des perspectives différentes – nous a semblé refléter correctement le fait que celle-ci constitue l'une des préoccupations les plus importantes des professeurs – et plus largement l'un des principaux enjeux de toute réflexion pédagogique sur l'enseignement de la philosophie.

Une troisième partie sur les « perspectives pédagogiques » réunit des textes invitant à explorer des manières d'enseigner qui s'éloignent des façons les plus traditionnelles de faire cours – le cours magistral et le cours dialogué. Ici encore, il ne s'agit pas d'imposer des manières de faire qui seraient manifestement les meilleures mais de fournir à toutes et à tous les moyens de réfléchir et d'élaborer une approche qui leur soit propre, c'est-à-dire qui corresponde à leurs propres convictions concernant l'enseignement de la philosophie. Trop souvent, en effet, les professeurs endossent et reproduisent des manières traditionnelles d'enseigner non pas parce qu'ils ou elles sont convaincus de leur supériorité intrinsèque mais simplement parce qu'ils ou elles peinent à imaginer d'autres manières d'enseigner que celles qu'ils et elles ont connues lors de leurs études. Nous espérons que ces propositions contribueront au développement d'une telle imagination pédagogique et didactique.

Selon une perspective plus immédiatement pratique, la quatrième partie comprend des « propositions de séances et d'activités ». Il peut en effet sembler y avoir un fossé entre des réflexions pédagogiques ambitieuses mais générales et leur mise en œuvre pratique et concrète en classe. Ces textes cherchent à rendre moins vertigineux ce passage en mettant à disposition de toutes et de tous des séances à la fois originales et très concrètes. Ce *Guide* se veut aussi l'occasion d'échanges de pratiques sans lesquels aucune réflexion didactique informée n'est possible. Il s'agit donc de contribuer modestement à la constitution d'un fonds commun de ressources. Libre à chacun et à chacune de les reprendre comme telles, de les modifier, de s'en inspirer ou d'en faire tout autre chose.

Les textes réunis dans la dernière partie, « réfléchir l'enseignement de la philosophie », s'autorisent à prendre plus de recul par rapport à la pratique concrète de l'enseignement de la philosophie afin de jeter les bases de questions plus générales que celle-ci soulève. Cette partie est l'occasion d'aborder plus directement des analyses qui sont portées par l'ACIREPh depuis sa création. C'est dans ces textes que les convictions et les revendications constitutives de l'engagement de l'association sont le plus explicitement exprimées. Nous n'avons pas voulu, pour autant, faire de ce *Guide* un second manifeste. Aussi, si nous espérons évidemment qu'il suscitera de la curiosité pour les activités et les revendications de l'ACIREPh, nous n'avons pas voulu que les textes

réunis dans cette partie soient trop éloignés des questions que se posent les professeurs qui débutent et découvrent l'enseignement. Les textes abordent ainsi, entre autres, des questions aussi diverses que l'enseignement de la philosophie dans les filières technologiques et professionnelles, la spécificité des compétences impliquées dans l'enseignement de la philosophie ou la question de la progressivité de cet enseignement.

On trouvera enfin en annexe une courte présentation des raisons qui expliquent la création de l'ACIREPh et ses principales revendications ainsi que le *Manifeste* de l'association dans lequel ces revendications sont détaillées et justifiées.

Il convient de dire un mot sur l'origine des textes qui se trouvent réunis dans ce *Guide*. La plupart ont été écrits pour l'occasion par des membres de l'association. Certains ont été repris d'interventions lors d'anciennes journées d'étude organisées par l'ACIREPh ou d'articles publiés dans la revue de l'association, *Côté philo*, ou dans celle du GFEN, *Dialogue*. Que les autrices et les auteurs qui ont bien voulu participer bénévolement à l'écriture de ce *Guide* soient ici chaleureusement remerciés.

Le 9 mai 2021, alors que la rédaction de ce *Guide* était sur le point de s'achever, Jacques Bouveresse est décédé. En 1989, il cosigna avec Jacques Derrida le rapport qui est à l'origine de la création de l'ACIREPh. Ses engagements en faveur de la démocratisation de l'enseignement de la philosophie, de son ancrage dans des problèmes concrets et de son ouverture sur les autres disciplines sont aussi ceux de l'ACIREPh. Ce *Guide* est dédié à sa mémoire.

# Préparer aux exercices du baccalauréat

---

Du fait de sa limitation à la seule classe de Terminale (hormis HLP), la préparation du baccalauréat occupe une place centrale dans l'enseignement de la philosophie au lycée. Forts de ce constat, les auteurs des textes réunis dans cette partie entreprennent donc d'identifier les principales difficultés qu'entraîne cette situation et proposent des réponses adaptées et pertinentes.

Les deux premiers textes prennent en charge le problème de l'apprentissage du cours. François Meyer insiste sur l'importance de lier fortement apprentissage et tests réguliers : c'est par la répétition de tests variés que les élèves peuvent comprendre ce qu'il y a à apprendre et situer leur propre niveau de maîtrise des connaissances attendues. Jean-Jacques Guinchard s'intéresse pour sa part à une question que posent souvent les élèves : comment apprendre efficacement son cours ? Il défend l'intérêt de l'élaboration de fiches intelligentes dont la conception par les élèves pourra être partiellement guidée par le professeur.

Les six textes suivants abordent la question des exercices canoniques : l'explication de texte et la dissertation. Jean-Jacques Guinchard essaie d'explicitier ce qu'on est en droit de demander et d'attendre des élèves dans une explication de texte, tandis qu'André Sénik rappelle, dans un additif à ce texte, la priorité qu'il convient de maintenir à la compréhension de l'argumentation du texte même. Dans un autre texte, Jean-Jacques Guinchard établit une typologie raisonnée des manières d'enseigner la dissertation et défend l'idée d'un apprentissage

fractionné des diverses opérations impliquées dans la réalisation de cet exercice. Malik Hamila, pour sa part, s'intéresse à la question, souvent posée par les élèves, de savoir s'il convient de dire ce qu'on pense dans une dissertation et invite à dédramatiser l'enjeu que peut représenter l'engagement personnel de l'élève dans cet exercice qui reste profondément rhétorique. François Meyer propose dans un quatrième texte quelques outils d'analyse faciles à enseigner aux élèves, afin de les aider à comprendre ce qu'un sujet de dissertation attend, en quelque sorte, d'eux. Joël Dolbeault, enfin, essaie de formuler les conseils qu'on peut donner aux élèves à partir des attendus des programmes et propose quelques perspectives pour accompagner les élèves dans l'exercice de la dissertation. De manière transversale aux deux exercices canoniques, Jean-Jacques Guinchard développe quelques réflexions sur la difficulté que représente la définition des concepts-clés en philosophie et propose des exercices pour permettre aux élèves de progresser dans la réalisation de cette opération.

Dans le dernier texte de cette partie, enfin, Frédéric Le Plaine relève les principales difficultés que pose l'enseignement de l'œuvre suivie en Terminale et propose des pistes concernant le choix de l'œuvre, son intégration dans la progression du cours et les conséquences qu'il convient d'en tirer lorsqu'on est examinateur à l'oral du baccalauréat.



# Comment apprendre son cours ?

François Meyer

Faut-il conseiller aux élèves d'apprendre le cours ? Si oui comment ?

La réponse à cette question est évidemment : oui.

D'ailleurs, les programmes officiels précisent que l'acquisition d'une « culture philosophique initiale » est un des objectifs de l'année de philosophie.

Si on la pose parfois, c'est d'une part parce que certains élèves arrivent en début d'année avec le préjugé selon lequel il n'y a rien à apprendre en philosophie, d'autre part parce que les enseignants de philosophie craignent que la pratique philosophique ne soit réduite à la récitation de doctrines.

Le préjugé selon lequel il n'y a rien à apprendre relève d'une sorte d'*argument paresseux* : « philosopher, c'est penser par soi-même, or pour penser par soi-même il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances, donc... ». La deuxième prémisse est évidemment fautive, car en terminale, on philosophe souvent sur des objets tels que le langage, la démonstration, la conscience, etc., que l'élève arrivant en terminale ne connaît pas (on parle là d'une connaissance réfléchie, non pas immédiate). Or il est impossible de philosopher sur quelque chose que l'on ne connaît pas.

Quant à la crainte de voir la philosophie réduite à la récitation de doctrines, elle n'implique pas qu'il ne faille pas connaître ces doctrines. Elle oblige cependant à préciser *de quelle manière on doit utiliser ces doctrines pour philosopher*.

Deux questions se posent alors :

- Quelle est la bonne manière d'utiliser le cours de philosophie ?
- Quelle est la bonne manière d'apprendre le cours de philosophie ?

## Pourquoi apprendre ?

Il existe plusieurs bonnes manières d'utiliser le cours de philosophie. En voici deux, sans préjuger d'autres possibilités.

*Pour problématiser* : à quelques exceptions près, les questions de philosophie n'ont pas un sens naturel en-dehors des concepts propres à la philosophie. Sans connaissance du cours, l'élève n'a pratiquement aucune chance de pouvoir comprendre le problème qui se cache derrière un sujet ou un texte d'examen, ni le genre de considérations qu'un correcteur de philosophie attend la plupart du temps.

*Pour argumenter* : prenons un exemple : *la liberté peut-elle être un fardeau ?* (bac 2013). Supposons que l'enseignant-e a donné dans son cours une définition de *la liberté* et en a déduit que si une personne est libre alors elle est responsable (moralement) de ses choix. Dans sa copie l'élève explique, à son tour, cette idée, ainsi qu'une autre, qui lui semblerait vraisemblable, à savoir que la responsabilité peut être un fardeau. Et il conclut : oui, la liberté peut être un fardeau.

On voit dans cet exemple qu'il faut, mais qu'il ne suffit pas, de savoir son cours. Il y a au moins deux raisons à cela :

- L'application de connaissances apprises dans un contexte donné à un autre contexte ne va pas de soi et devrait faire l'objet d'un apprentissage. En général, l'enseignant-e expose un élément théorique dans le contexte d'une problématique donnée (souvent un sujet de dissertation). On recommande parfois de proposer le plus souvent possible une application à une ou plusieurs *autres* problématique-s, sous la forme d'exercice corrigé en classe (« utilisez le dernier paragraphe du cours pour répondre au sujet : ... »).
- Dans cet exemple comme dans d'autres, pour relier au sujet ses connaissances philosophiques, il est nécessaire d'en maîtriser d'autres qui n'ont pas forcément été apprises en classe. Ainsi, l'idée que la responsabilité puisse être un fardeau n'a peut-être jamais été enseignée, puisque ni la notion de responsabilité ni celle de fardeau ne figurent au programme. Et l'on trouvera des élèves pour lesquels le mot de fardeau n'a pas une signification bien claire.

## Comment apprendre

Parfois, certains élèves croient qu'il suffit de lire en comprenant, de relire, pour mémoriser. Ce n'est pas le cas. Il faut certes avoir compris pour retenir, mais avoir compris ne suffit pas.

Pour s'assurer que les élèves ont compris, il est inutile de demander à la cantonade « vous avez compris ? ». On ne peut pas non plus se contenter d'une ou

deux réponses satisfaisantes qui montrent seulement que quelques élèves ont compris. Chaque introduction d'une notion nouvelle devrait être suivie d'un test, qui permet à la fois de vérifier la compréhension et d'entamer le processus de mémorisation. Comme il est impossible de corriger 35 copies à chaque heure de cours, on en ramasse 5 au hasard, ou bien, on demande des travaux de groupes, ou encore, on donne un QCM, par exemple avec une application comme QCMCam qui permet d'avoir les résultats en direct<sup>1</sup>. Si trop de questionnaires sont faux, le professeur sait qu'il n'a plus qu'à recommencer (trouver d'autres exemples, d'autres mots...) et qu'il est inutile d'aller plus loin. Pour construire de bons QCM, il faut anticiper les contresens. Par exemple, après un cours sur la première *Méditation Métaphysique*, on peut demander si c'est parce qu'il est sceptique que Descartes doute de tout, ou bien s'il est certain de rêver, etc. Après l'étude d'un extrait, on peut le donner avec des trous (mots enlevés) à compléter de mémoire.

Parmi les méthodes permettant de vérifier le degré de compréhension des élèves, on pourrait aussi citer le fait de faire reformuler par les élèves avec leurs propres mots un argument qui vient d'être étudié, le but étant de l'expliquer aux camarades.

On n'apprend pas durablement sans se tester régulièrement. Si on en doutait encore, il suffit de regarder les travaux des psychologues<sup>2</sup>, qui ont bien étudié la mémorisation et ses lois. Ce travail de mémorisation n'est pas spécifique à la philosophie et peut prendre plusieurs formes, comme de répondre de mémoire à des questions posées par un tiers (amis, parents...) ou préparées par le professeur, rédiger une synthèse sur une feuille blanche.

On peut procéder à cette épreuve en classe, dans une version aimable du « contrôle surprise ». En petits groupes (3 élèves) pour rendre l'épreuve moins intimidante, après avoir déposé leurs cahiers dans un coin de la salle, les élèves produisent une synthèse de la séance précédente. Avec des ordinateurs, on facilite le travail de réécriture. Une fois les synthèses produites par chaque groupe, on peut prolonger le travail, par exemple en autorisant cette fois l'ouverture des cahiers, ce qui permet de corriger (ou pas) le travail déjà produit. Ou bien, on peut procéder à l'élection de la meilleure synthèse.

---

<sup>1</sup> Pour plus de développement, voir dans ce *Guide* l'article de François Meyer, « Des Q.C.M en philosophie? ».

<sup>2</sup> Voir par exemple *Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping*, J. Karpicke et al., Science, 2011.



# Apprendre en philosophie

Jean-Jacques Guinchard

— Madame, Monsieur, *comment on fait pour apprendre en philosophie* ? Lire et relire son cours, surligner des passages, fermer son classeur et dire à voix basse ce qu'on a retenu ? C'est-à-dire faire ce qu'on pense devoir faire en général ? Est-ce que ça marche en philosophie ? Une grosse difficulté de la philosophie, n'est-ce pas le hiatus entre le cours et la dissertation ou l'explication de texte ? L'élève sérieux apprend son cours ; il aborde ensuite le sujet et se dit que le but du jeu est de livrer ses connaissances. Et puis ça ne va pas : à l'arrivée on lui reproche de « plaquer ses connaissances ».

Alors ?

Alors se répand le sentiment qu'il n'y a pas lieu d'apprendre le cours, voire de l'écouter vraiment, que la réussite tient plutôt à un génie particulier présent ou pas.

Même un(e) professeur(e) de bonne volonté peut alimenter sans le faire exprès cette dissociation en faisant d'une part des cours, de l'autre de la méthode.

L'idée serait plutôt ici qu'en apprenant activement son cours on améliore de fait ses performances réflexives et rédactionnelles, « mine de rien ».

*Point de départ* : considérer la philosophie comme une matière beaucoup plus qu'une discipline. Une discipline implique des règles à respecter, l'obéissance, la conformation à un ordre, devenir un disciple, faire comme le professeur, le maître. Une matière implique un matériau, réalité bien présente et livrée sous des formes certes influentes, telles que le rangement par notions et les différentes doctrines, mais qui ne sont pas immuables, exclusives, sacrées, matériau qu'on va manipuler, réorganiser d'une autre façon, ne serait-ce que pour voir ce que ça donne. L'objectif est certes de bien maîtriser un contenu qui est le cours

du professeur, cette maîtrise étant attestée par la réussite scolaire. Le professeur est juge et partie : c'est lui qui évalue l'assimilation de ce qu'il donne par ailleurs ! Mais il est difficile : la reproduction ne lui convient pas. Donc il désire voir réapparaître ce qu'il a enseigné, *mais sous une autre forme* ; il veut reconnaître ce qu'il a donné, mais autrement, voire repérer quelque chose en plus.

Pour que l'élève y arrive, et si possible trouve un certain plaisir dans le travail, il faut qu'il manipule, *transvase* comme un enfant du sable ou des haricots, découpe autrement et reconstruise autrement, manie, regarde sous d'autres angles, effectue des rapprochements et des oppositions qui n'ont pas forcément été signalés. Donc pratique un apprentissage actif. Je le comparerais à celui d'une langue ou d'un art, c'est-à-dire des matières où il faut aussi se débarrasser du mythe enthousiasmant ou décourageant du don, et où une pratique autonome fait la différence.

## **Une technique intéressante : faire des fiches**

Les élèves ont peut-être déjà été invités à faire des fiches dans d'autres matières : en français, en histoire-géographie notamment. Mais ces fiches-là sont en général des résumés du cours, donc n'impliquent pas un remodelage et une répartition différente du contenu, et, souvent, sont en fait des paquets de fiches (un seul cours couvre plusieurs feuillets). D'ailleurs, les ouvrages parascolaires sont conçus sur ce modèle, ils se présentent comme des condensés du cours standard pour favoriser la mémorisation ou pallier l'insuffisante maîtrise de ce cours (ou les insuffisances du cours lui-même), et en fait, ils pourraient plutôt servir de point de départ à développer. Ici, on vise quelque chose de différent dans sa conception et son allure.

*Le principe* : Les fiches seront conceptuelles. Elles seront structurées identiquement : format A5, en mode portrait, sur papier ordinaire. Contenu : en haut à droite et en majuscules, le concept retenu. En dessous quatre rubriques : 1) définition, 2) thèse principale, 3) question(s), 4) en bas à droite, corrélats. Elles seront rangées par ordre alphabétique. L'ensemble constitue un lexique de mots évolutif.

Détaillons. Le concept de la fiche peut être : une notion du programme, une notion qui est apparue dans le cours et jugée intéressante, pourquoi pas une notion dont on se dit soi-même qu'elle mérite une fiche. 1) La définition est issue du cours ou, s'il n'y en a pas eu, formulée par soi-même, éventuellement comme hypothèse à vérifier : on passe du *c'est* implicite à un *ce serait*. 2) La thèse principale, c'est la formule qu'on a entendue en cours (en tout cas au début) et qu'on juge importante : elle est signalée comme due à tel philosophe (son nom entre parenthèses) ou non. 3) Une question qu'on se pose,

personnellement. 4) Corrélat : les mots-clefs qui feront l'objet d'une ou de plusieurs autres fiches auxquelles celle-ci renverra et inversement. Il y aura un corrélat positif, au sens large : un concept associé par nécessité conceptuelle ou relation d'appartenance, et un corrélat négatif, la relation étant une opposition. NB 1 : il faut retenir l'esprit ou la fonction de chaque rubrique et non écrire son nom à chaque fois, pour gagner de la place. NB 2 : faut-il se cantonner au papier ? Si on s'en tient à une page, le traitement de texte est peut-être très intéressant parce que plus aisément transformable et communicable à d'autres (élèves, professeur). Si on maîtrise suffisamment l'outil, on peut afficher plusieurs fiches sur l'écran : comparer et refondre se fera comme sur le papier.

Les erreurs à ne pas commettre :

- Choisir un support trop « joli » (bristol de couleur, etc.) qu'on ne voudrait pas gâcher : le principe est que le fichier soit évolutif, donc que je puisse réorganiser le contenu d'une fiche, décider qu'il sera mieux réparti sur deux nouvelles fiches, ou joint à une autre qui existe déjà, donc que je puisse jeter ce qui n'est plus opératoire.
- Trop programmer à l'avance : il faut que les fiches soient appelées par ce qu'on entend en classe ou ce qu'on rencontre intellectuellement en dehors. Cela ne sert à rien et c'est éventuellement décourageant de préparer 17 fiches vides. Même s'il est vraisemblable qu'on terminera l'année avec au moins un paquet de 17, une par notion. Mais ce ne serait pas dramatique que certaines notions du programme ne se soient pas traduites en fiches.
- Recopier des articles de dictionnaire, lexique de philosophie : si on ne produit pas soi-même, l'effet intellectuel n'a pas lieu (voir ci-dessous).
- Trop écrire : idéalement, le recto doit suffire. Il faut que ça reste une fiche.

*L'efficacité du procédé* : fonction synthétique et fonction heuristique, adaptation au type d'investissement personnel de l'élève. C'est évidemment schématique, mais il faut donner à manger à tout le monde ! – Pour les élèves qui donnent la priorité à l'efficacité scolaire, les fiches servent à organiser les connaissances et les mémoriser de façon active : on fait des liens, on s'exerce sans trop de douleur aux opérations typiques (compétences diront certains) du travail philosophique, telles que formuler une caractérisation globale, identifier et condenser une position philosophique possible, etc. – Pour les élèves qui ont un besoin d'explorer et de mettre leur grain de sel, la possibilité de poser une question personnelle, et celle de faire des fiches autonomes favorise la découverte. Les deux types d'investissement ne s'excluent bien sûr pas.

On remarque que les questions qu'on se pose prennent la tournure de sujets de dissertation intelligents et intelligibles : on peut le signaler aux élèves, mais

pas prématurément, quand ils seront suffisamment à l'aise. Cette « révélation » pourrait être intimidante, alors qu'elle sera une surprise agréable et encourageante le moment venu.

*Comment accompagner les élèves ?* À condition d'y croire soi-même : si le procédé ne fait pas déjà partie de son atelier personnel, il faut l'essayer d'abord pour voir si on s'y retrouve. On explique le principe concrètement, mais il faut éviter de fournir des modèles de fiches déjà toutes faites. En revanche, on peut signaler à un moment donné qu'une certaine fiche serait possible : par exemple, on fait un cours sur la justice, on dit « tiens, on pourrait faire une fiche LOI, non ? On se poserait quelle(s) question(s) ? Et comme corrélats il y aurait quoi ? ». Toujours à condition d'y croire, on peut faire régulièrement des suggestions. Conseiller vivement mais ne pas imposer. Ne pas en faire une catégorie de devoir. On ne peut pas évaluer une fiche comme une production sommative mais comme un instrument perfectible.

En pratique, on peut donner aux élèves le conseil de choisir un moment dans la semaine, de préférence toujours le même, qui sera celui de la relecture du cours de la semaine précédente et en même temps de la mise à jour du fichier, donc aussi de coups de sonde dans les cours plus anciens, et suggérer que ce travail peut se faire agréablement à deux ou trois si on s'entend bien.

Exemples qui se veulent représentatifs de situations effectives :

- Fiche « majeure », « de base » : LIBERTÉ. Définition générale : ? je ne sais pas, apparemment le professeur n'en a pas donné. Je lui demande ? Thèse : la connaissance des causes qui font agir (Spinoza), ça, ça a été dit. Question(s) : qu'est-ce que le temps libre ? En tout cas, c'est quand on ne travaille pas. Corrélats : → humanité, opposition (≠) travail. Donc je ferai une fiche TRAVAIL : ou bien j'ai déjà les éléments, ou bien j'attends de les avoir. Mais je peux me dire que j'ai déjà de quoi remplir la rubrique *question* de cette nouvelle fiche : peut-on dire que le travail n'est jamais libre ?
- Fiche « mineure », à partir du cours néanmoins : VERTU. Le mot est apparu dans un cours, je l'ai trouvé intéressant. Je fais une fiche dont toutes les rubriques ne seront peut-être pas encore remplissables, mais en tout cas j'ai des corrélats à écrire en bas : → BONHEUR (le mot est apparu dans un cours sur le bonheur), ≠ VICE.
- Fiche personnelle : MODE : ça m'intéresse. 1) Je ne sais pas si un philosophe ou un autre s'en est occupé, mais je peux essayer une définition : c'est le fait de... 2) Thèse(s) ? 3) Pourquoi suit-on la mode ? 4) Corrélats : → SOCIÉTÉ, je vois un lien avec la fiche LIBERTÉ, mais → ou ≠ ? Je mets les deux et j'y réfléchirai.



# L'explication de texte

Jean-Jacques Guinchard et André Sénik pour l'additif

## Que demande-t-on aux élèves ?

Résumons les éléments disponibles de la doctrine officielle ou officieuse : le texte doit être bref mais pas trop ; être emprunté à un des philosophes canoniques (plus de 80 !) mais ne pas figurer parmi les extraits les plus fréquemment étudiés en classe ; enfin la connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise, mais souvent une erreur d'interprétation due à un anachronisme par exemple risque d'être sanctionnée. Autre chose, ce n'est pas une dissertation mais ça y ressemble...

Pourquoi l'épreuve est-elle bizarre ? Que peut-on recommander aux élèves ? Comment le leur enseigner ?

Tel l'anonyme de l'Arc de Triomphe, l'auteur du texte est au fond le philosophe inconnu. En effet si Malebranche ou Hume ne disent rien à l'élève, ce qui est parfaitement « légal », leur nom peut être remplacé par « un philosophe ». En outre, le prélèvement d'un extrait sur une totalité d'origine (un chapitre, un livre) crée un effet d'aphorisme artificiel. Donc en fait le sujet texte est un sujet qui tiendrait souvent en une phrase, éventuellement à la forme interrogative, mais emballé dans un petit développement qui aurait pu être écrit pour l'occasion par un virtuose obéissant à la consigne : écrivez quinze lignes de tonalité matérialiste sur l'idée que le travail n'est pas un devoir, si possible dans une langue ressemblant à celle de Descartes. Ou n'importe quel autre pastiche.

Bref. Comme il faut toujours dire aux élèves ce qu'on attend d'eux, la commande qui leur est passée, on peut s'exprimer ainsi : « quand moi, le professeur, je vous explique un texte, c'est pour vous le faire comprendre (en principe,

moi je le comprends déjà) ; tandis que si je vous demande de me l'expliquer, ce n'est pas pour me le faire comprendre (puisque, etc.) mais pour me faire comprendre (me démontrer) que vous le comprenez ».

## Quels conseils donner aux élèves ?

Il me semble dès lors que l'introduction de l'explication doit me renseigner sans traîner : A) Sur le sens du texte, c'est-à-dire le domaine abordé (une grande activité humaine, le temps, la morale...). B) Le problème posé ou la thèse défendue (aucune limitation de la liberté n'est acceptable à moins que la sécurité d'autrui soit en jeu, par exemple). C) Peut-être une catégorisation du style ou du mode de raisonnement (texte ironique, remise en question d'une idée répandue...). D) La question que l'élève a l'intention de développer pour son compte.

Ainsi les cinq ou dix premières lignes initiales passent un contrat en quelque sorte avec le lecteur et lui donnent une impression du degré de compréhension, à vérifier bien sûr par la suite.

Se pose alors la question assez byzantine de la différence entre une explication et un commentaire. Je crois qu'il s'agit d'une alternative entre le dehors et le dedans. D'aucuns prônent le strict enfermement dans le texte : surtout pas de mention d'un ailleurs philosophique, comme les positions d'autres penseurs ou un développement plus ou moins libre. En fait, la situation de l'examen fournit une réponse : quand nous sommes correcteurs, désirons-nous repérer un degré d'habileté chirurgical et herméneutique, ou bien aussi, voire surtout le sérieux du travail effectué pendant l'année ?

Dans ce dernier cas, la capacité de « rebondir » sur le sens du texte, et pas dans le vague, mais en montrant des connaissances principalement philosophiques, mais peut-être pas seulement, doit apparaître. Autrement dit, on peut se représenter le travail à faire comme une petite série de cercles concentriques : 1) le sens du texte, 2) ce qu'il implique en amont et en aval (= présuppose et a pour conséquence), 3) un contexte philosophique : conception de l'homme, courant moral, débat ayant une certaine permanence historique.

Comment peut-on rater une explication de texte ? Au moins de deux ou trois manières : le contresens central, l'attaque injuste, enfin selon une formule assez classique, « la prise du texte comme prétexte », sous-entendu sa liquidation rapide pour se lancer dans un développement « ayant un rapport », sans plus.

Cela dit, que penser du reproche de paraphrase ? Répétition, simple inflation définitionnelle, qui peut d'ailleurs s'expliquer par la simplicité du texte parfois : « oui c'est vrai, se dit l'élève, qu'est-ce qu'on pourrait dire de plus ? » D'autant plus qu'il nous arrive de le faire en classe, de gloser sur un texte en soufflant dedans !

On peut semble-t-il montrer aux élèves en quoi consistent des reformulations explicatives. Il y a une différence entre reformuler et paraphraser. « Autrement dit, pour Z, la liberté serait plutôt... ». L'illustration peut aussi éviter la répétition. L'objection à laquelle on confronte la thèse aussi. On peut pratiquer l'exemple d'objection, en combinant les deux, etc.

Ensuite, si on admet que l'ajout ou le prolongement du texte par l'écrit de l'élève s'impose (position adoptée ici), autre question traditionnelle : faut-il faire se succéder explication stricto sensu (je montre que je l'ai compris) et réflexion critique au sens large (on n'est pas tenu d'être « pour ou contre », mais on peut l'être, etc.) ? Ou bien faut-il les combiner dans un mouvement unique, produire une sorte de dialogue ?

Si les deux stratégies peuvent se défendre, l'inspection et la pratique ont tranché en faveur de la deuxième solution. Il faut alors veiller à ce qu'au sein même de chaque paragraphe, les deux opérations soient clairement distinguées. Cette approche ressemble plus à la pratique effective des philosophes quand ils se commentent et critiquent les uns les autres. Elle demande cependant une certaine habileté rédactionnelle et fait courir le risque de déformer le sens du texte, d'en oublier un aspect important. Il convient donc de travailler ces opérations séparément avant d'exercer les élèves à les articuler.

On peut remarquer ici que l'option n°1 de l'explication de texte destinée aux séries technologiques dissocie très clairement les deux opérations, ce qui a le mérite de suggérer que deux choses ou compétences distinctes sont à évaluer : la compréhension et la capacité d'argumenter par soi-même. Malheureusement les questions sont rarement réussies, mais la formule elle-même est assez maniable.

## **L'enseignement de l'explication de texte**

Pour enseigner l'explication de texte, il ne sert pas à grand-chose de se lancer dans un tunnel de règles méthodologiques, ni de fournir des modèles de réalisation. Ensuite, chacun(e) se doit de bricoler et d'expérimenter. Je retiendrais quelques suggestions :

- Choisir au début des textes bien engagés dans un sens ou un autre, donc discutables dans le bon sens du mot.
- Parfois en prendre un dont soi-même on désapprouve le contenu !
- Intégrer la lecture active, crayon en main, à un moment du cours : je vous ai expliqué que..., voyons si Y pense la même chose.
- Photocopier le texte au milieu d'une feuille A3, de sorte que les élèves notent à gauche du texte ce qu'ils comprennent et à droite ce qu'ils en pensent ou les réactions qu'ils ont. Souvent il n'est même pas nécessaire de préciser la bipartition, ils y viennent spontanément.

- Proposition aciréphiennne historique et déjà présente dans des anthologies conçues par certain(e)s d'entre nous : juxtaposer deux textes (trois serait un peu trop, mais...) abordant le même thème mais divergents ; ensuite, demander, selon le moment de l'apprentissage, un tableau comparatif ou bien une explication de celui des deux textes qu'on préfère en expliquant pourquoi, voire, perfectionnement intéressant, l'intégration d'éléments du texte rejeté comme objections à surmonter dans l'explication du texte choisi.

Enfin, admettons que le corrigé développé oralement, « ce qu'il fallait faire », provoque un ennui compréhensible. À la place, on peut par exemple rendre les devoirs corrigés en fin de séance et laisser les élèves lire les annotations (s'ils le font...), puis, le lendemain, proposer un compte rendu un peu mis en scène : Voyons ce qui est important dans ce texte. Vous avez été plusieurs à vous demander pourquoi, ou si... J'ai lu *n* fois l'exemple de..., voyez-vous pourquoi ça ne va pas bien ? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire à la place ? etc. Ceci est aussi valable pour la dissertation.

Il s'agit de donner envie de s'attaquer aux textes et de distribuer des outils maniables. De montrer que le traitement écrit actif permet de mieux saisir les idées qu'une écoute trop passive.

## **Un additif aciréphienn**

Une remarque aciréphiennne s'impose : le ministère n'indique pas du tout ce qui est attendu de cet exercice philosophique.

Cette lacune est inadmissible, car les élèves de terminale ont eu dans le passé à pratiquer des études de textes et des commentaires sur des textes d'histoire et de littérature, entre autres, c'est-à-dire sur des textes qui ne sont pas censés exposer une position argumentée sur un problème philosophique.

Ne conviennent à cet exercice ni l'intitulé « commentaire de texte » ni l'intitulé « explication de texte », car il ne s'agit en philosophie ni de « commenter », c'est-à-dire d'exposer les remarques qu'un texte nous inspire, ni d'« expliquer », c'est-à-dire de tirer au clair les points problématiques d'un texte.

Nous qui sommes favorables à un programme portant sur des problèmes bien circonscrits, nous pouvons en toute logique considérer qu'un texte de philosophie donné au bac est à aborder comme une intervention argumentée sur un problème philosophique bien circonscrit.

Il en résulte que l'élève doit montrer qu'il a su lire et tirer profit de ce texte, en indiquant d'abord sur quel problème il porte, quelle est sa thèse, et quelle est l'argumentation suivie par laquelle il soutient cette thèse.

Nous conseillons donc aux élèves, avant de choisir cet exercice, de lire le texte jusqu'au moment où ils aperçoivent clairement l'idée qu'il défend, que cette idée soit ou ne soit pas explicitement énoncée dans le texte en forme de thèse.

Une fois aperçue l'idée que le texte défend, l'élève doit repérer les arguments qui soutiennent cette argumentation. Car en philosophie, le texte est avant tout le support écrit d'une argumentation logique.

On ne peut rien exiger de plus d'un élève.

Si toutefois, l'élève connaît un argument philosophique susceptible de contester le texte, il sera félicité pour avoir relancé le débat philosophique sur cette question.

Comme rien de cela n'est contenu dans les expressions « commentaire de texte » et « explication de texte », je propose de voir dans cet exercice un « compte rendu philosophique de texte », à l'image de ce que ferait un journaliste qui ferait connaître un nouveau texte de philosophie à ses lecteurs. Il devrait exposer le problème en lui-même, puis la thèse originale apportée par ce nouveau texte, puis les arguments principaux qui la justifient, et éventuellement, une objection pouvant relancer l'interrogation.

J'ajoute qu'il peut être utile d'énoncer la thèse qui est habituellement reçue sur cette question et à laquelle le texte oppose une thèse différente, et donc un nouvel éclairage précieux.



# Quatre manières d'enseigner la dissertation<sup>1</sup>

Jean-Jacques Guinchard

Un élève qui doit apprendre à « dissenter » se trouvera à peu près nécessairement soumis à l'un des quatre traitements suivants :

- Immersion totale sans explication
- Une longue méthodologie + premier sujet
- Commande d'un premier produit « spontané », ramassage et retouches
- Apprentissage fractionné des diverses opérations constitutives, exercices partiels, puis mise en application globale

Chaque façon de faire implique une philosophie de la philosophie et de la dissertation.

La n°1 est initiatique. On postule une disposition innée à faire découvrir au sujet philosophant... Les dégâts sont prévisibles : le premier devoir est forcément faible ou nul, il a été conçu dans la perplexité sinon l'angoisse, le mystère reste plus ou moins entier pour les réprouvés comme pour les élus. C'est la méthode la pire. Choisie en priorité par des gardiens du temple chenus ou des débutants qui sont encore totalement sous le charme de leur propre initiation. On ne peut pas du tout corriger les premiers devoirs, c'est-à-dire au vrai sens du terme proposer des améliorations, on ne peut que les juger.

La n°2 traduit une louable conscience professionnelle, ainsi qu'une grande assurance quant à la nature et aux moindres détails de l'objet dissertation. Elle peut déboucher sur l'application d'une grille d'évaluation pointilleuse.

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°10 (accessible en ligne).

Mais les élèves vont-ils s'y retrouver ? Ne risque-t-on pas de confondre corriger et comptabiliser les convergences et divergences à l'égard de « la norme » ?

La n°3 part du principe que les élèves réfléchissent déjà avec les moyens du bord. Si elle est pratiquée avec humanité (pas en se plaçant en embuscade pour descendre en flammes le « sens commun » !) elle peut faire faire l'expérience des améliorations possibles, si toutefois l'enseignant a les idées suffisamment claires sur les principes et les buts à viser.

La n°4 comporte deux variantes selon la nature des « morceaux » détaillés : ou bien des parties de la dissertation finale complète (apprendre à faire une introduction, etc.), ou bien des compétences qui se succèdent ou se combinent dans la pratique de la dissertation (bien comprendre le sujet, l'analyser, « trouver des idées », etc.). La première variante paraît logique, mais elle ne donne pas grand-chose, parce que la nature de ces différents morceaux dépend en réalité de leur fonction dans l'ensemble : il n'est donc pas possible de les faire concevoir sans une vue globale. La deuxième est plus efficace : on peut mettre au point des exercices spécifiques pour chaque compétence.

À cette typologie, il faut articuler une autre dimension : verbale, collective, pratiquée en classe. Que dit-on à propos des produits des élèves ? Quand le dit-on ? Le partisan de la façon de faire n°1 est, selon toute vraisemblance, muet en amont et prolix en aval : absent au moment de dire ce qu'il attend, adepte du corrigé-fleuve où le concept s'auto-déploie, etc. Le pratiquant de la n°2 parle longuement tout seul en amont ; peut-être pense-t-il ne pas avoir grand-chose à dire ensuite, au retour des copies ? N°3 et n°4 sont sans doute plus interactifs. Leur façon de travailler implique qu'ils passent du temps avec la classe à décortiquer des sujets, en tout cas un ou deux pour commencer. Le risque qu'ils doivent alors assumer : la déception de part et d'autre lors du passage à la pratique, parce qu'entre l'intellectuel collectif bien, voire trop bien guidé, et l'élève tout seul devant le papier, il y a une distance. Ce qui semblait stimulant et riche devient ingrat et limité...

La quatrième manière de procéder n'est-elle pas au fond la moins mauvaise ? On pourrait lui reconnaître plusieurs qualités : elle est progressive, elle introduit des normes explicitement mais sans trop les figer, elle implique aussi une certaine transversalité, au sens où les procédés intellectuels appris pourront peut-être servir ailleurs que dans le cadre de la seule dissertation, voire ailleurs qu'en philosophie. Or il y a une vie non seulement après la dissertation, mais après la philosophie...



# Faut-il dire ce qu'on pense dans une dissertation ?

Malik Hamila

À une telle question, il serait non seulement tentant, en s'autorisant des orientations définies par le bulletin officiel, de répondre par la positive, mais on pourrait au surplus s'empresse d'ajouter que notre enseignement tient sa spécificité de ce qu'il est précisément un espace où l'élève est appelé à élaborer et à formuler une pensée personnelle (qu'on l'appelle autonomie du jugement ou émancipation intellectuelle, comme on voudra). Et s'il est un lieu consacré où cette liberté est réputée avoir vocation à se déployer c'est bien dans l'exercice de la dissertation, conçue comme forme discursive originale qui exige de son auteur-élève qu'il assume personnellement l'élaboration et l'énonciation d'un propos argumenté et problématisé<sup>1</sup>.

Or force est de constater, lorsque l'on prête l'oreille à ce que les élèves disent de cet exercice, que l'expérience de cette liberté leur demeure pour l'essentiel étrangère. Et il y a d'autant plus lieu de s'en étonner que ces mêmes élèves sont nombreux à réclamer de la philosophie qu'elle leur donne l'occasion d'exprimer leur pensée.

On rétorquera – et à bon droit – qu'il n'y a là qu'apparence de paradoxe et que l'étonnement est aisé à dissiper pour qui veut bien admettre qu'il y a malentendu

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel, Programme de philosophie en classe terminale des séries générales : « Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : *exprimer ses idées de manière simple et nuancée*, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités, indiquer les sens d'un mot et préciser celui que l'on retient pour construire un raisonnement, etc. » (je souligne).

sur ce qu'on entend ici par « liberté » et par « pensée personnelle ». Cette mécompréhension serait l'inévitable conséquence de la rencontre avec la philosophie d'élèves encore prisonniers de la doxa et incapables de faire le départ entre publicité de leurs opinions subjectives et usage réfléchi et critique du jugement. On assignera alors à notre enseignement la tâche de faire naître, en plus des contenus spécifiques qu'il dispense, la conscience de cette différence qui existe entre subjectivité conditionnée et hétéronome et subjectivité libre et autonome.

### « Justifier » l'exercice

Mais l'atteinte d'un tel objectif suppose de notre enseignement qu'il consente à prendre en charge cette mécompréhension en s'efforçant d'apporter des réponses aux interrogations implicites (et légitimes) qu'elle semble traduire et qu'on pourrait ramener, s'agissant de la dissertation, aux quatre questions suivantes :

- Dans quelle mesure les règles formelles qui encadrent l'exercice ne s'apparentent-elles pas à une normalisation de la pensée ?
- S'appuyer sur la pensée d'un autre ne revient-il pas à abdiquer sa position d'autonomie ?
- Dans quelle mesure l'élaboration d'une réflexion progressive examinant des solutions distinctes et concurrentes à un problème ne correspond-elle pas à une mise en contradiction avec soi ou à une juxtaposition d'opinions diverses ?
- Problématiser n'est-ce pas construire artificiellement une question dont la réponse pourrait, en droit, se passer et qui n'informe en rien la forme qu'elle pourra revêtir ?

Pour convaincre les élèves qu'une réponse négative doit être apportée à chacune de ces questions, il ne suffit cependant pas de leur montrer que la normalisation habite leur pensée sous le visage de l'opinion, que l'altérité y est constamment présente sous la forme voilée du préjugé hérité, que la contradiction s'y glisse souvent subrepticement ou encore que leurs convictions personnelles s'adosent elles-mêmes à une mauvaise problématisation implicite. Il est nécessaire de concevoir des dispositifs pédagogiques qui aient pour finalité expresse de lever l'apparence d'arbitraire qui entoure l'observation de ces normes et ménage les conditions d'une expérience concrète d'autonomie à travers elles<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Expérience d'autonomie dont il est du reste douteux qu'elle puisse, à la faveur d'une seule année de philosophie, être éprouvée autrement que sous une forme inchoative pertinente pour apprécier leur propre expérience d'écriture et juger de sa conformité aux attendus scolaires.

Le « colloque des philosophes<sup>1</sup> » constitue l'un de ces dispositifs auquel il est possible de faire jouer le rôle de propédeutique à l'exercice dissertatif, et ce pour au moins trois raisons :

- L'exercice instaure une certaine continuité entre la forme-débat (souvent perçue par les élèves comme lieu de l'expression de « l'authentique » et du « personnel ») et la forme-dissertation (conçue au contraire comme un lieu d'étouffement de la composante personnelle).
- En se donnant comme une manière de « jeu de rôle » dans lequel l'élève est invité à « incarner » la pensée d'un philosophe, il encourage une redéfinition de ce que l'élève tient spontanément pour propre et personnel précisément parce qu'il lui donne l'occasion de découvrir que la pensée d'un autre pourrait être la sienne à travers ce travail d'identification fictive et cet effort pour deviner, dans ses silences, quelle aurait pu être la pensée de cet autre.
- Il permet de faire émerger le geste de problématisation et les opérations de conceptualisation d'une nécessité pragmatiquement éprouvée à travers l'expérience de la discussion critique, des obstacles et questionnements qu'elle ne manque pas de rencontrer sur son chemin.

Mais ici l'imagination pédagogique a bien sûr toute sa place pour concevoir d'autres exercices préparatoires susceptibles de produire des effets d'appropriation similaires.

### **« Dépersonnaliser » l'exercice**

Il y a cependant un risque auquel s'expose cet effort, pourtant nécessaire, pour « justifier » l'exercice. En tâchant notamment de faire apparaître la dissertation comme une forme discursive qui engage la responsabilité intellectuelle de son auteur et le constitue en subjectivité autonome on court non seulement le risque de conforter les élèves dans l'idée (avec le malentendu – évoqué plus haut – qui l'entoure) qu'il faudrait donner son « opinion personnelle » mais aussi et surtout celui de leur suggérer que l'adhésion subjective au contenu de son argumentation constituerait une norme d'autoévaluation.

Or s'il est vrai que la forme-dissertation n'exclut pas l'adhésion de son auteur à la démonstration avancée il s'en faut de beaucoup qu'une telle adhésion soit requise pour la réussite de l'exercice. On pourrait tout à fait imaginer un élève qui, comprenant qu'il suffit simplement de donner l'impression au lecteur d'assumer une position en première personne, par des artifices rhétoriques et une bonne maîtrise de certaines références philosophiques, produirait

---

<sup>1</sup> Voir plus loin l'article de Nicole Grataloup sur ce dispositif.

une dissertation pleinement conforme aux attentes. À l'inverse la recherche trop scrupuleuse d'une certaine sincérité dans l'écriture ou d'une adhésion aux doctrines convoquées peut entrer en contradiction avec la nécessité – au vu notamment des contraintes de temps qui s'imposent – d'opter pour une construction ayant d'abord en vue l'efficacité argumentative, abstraction faite de l'effet d'adhésion qui peut l'accompagner.

Il convient donc d'être attentif aux effets d'inhibition que peut induire une dramatisation de l'enjeu de l'engagement personnel et une emphatisation excessive de cette rhétorique de la responsabilité intellectuelle, trop impatiente de faire d'un exercice scolaire, un moment de philosophie authentique qui ne se distinguerait qu'en degré de sa pratique savante.

# Comment comprendre un sujet de dissertation ?

François Meyer

L'incompréhension du sujet est une cause d'échec fréquente en dissertation, mais difficile à traiter, car il n'existe pas de méthode universelle pour comprendre un sujet.

Le critère « avoir compris et traité la question » est de ceux qui font le plus faire débat au sein des professeurs, contrairement à d'autres tels que la rigueur des raisonnements ou la présence de doctrines philosophiques, qui peuvent réunir un relatif consensus. Cette difficulté vient de différentes causes qui ont été amplement discutées dans les analyses de l'ACIREPh. Signalons, parmi ces causes d'incompréhension des sujets, le caractère contre-intuitif des formulations (« Suis-je le sujet de mon désir ? », « Peut-on ne pas être soi-même ? ») sous lesquelles il peut être difficile de déceler une question claire, ou leur caractère ésotérique (quand la question ne se comprend que dans le cadre d'une doctrine philosophique particulière, éventuellement inconnue de l'élève) comme dans « Prendre conscience de soi est-ce devenir étranger à soi ? », ou « La conscience de l'individu n'est-elle que le reflet de la société à laquelle il appartient ? ».

Du côté des élèves, la crainte du « hors-sujet » est paralysante et les empêche d'approfondir leurs idées.

Il existe pourtant des moyens de répondre à cette difficile exigence.

## Identifier l'originalité du sujet par rapport au cours

Un sujet comprend presque toujours :

- Un ou plusieurs *termes qui sont des notions du programme* (le bonheur, la vérité...).
- Un ou plusieurs *autres termes*, qui servent à construire le problème posé sur cette(ces) notion(s), et qui ne sont pas dans le programme.

Par exemple, ces trois sujets de bac qui portent respectivement sur les notions de *liberté*, *art*, *bonheur* : dans « *la liberté est-elle un fardeau ?* », le terme de *fardeau* n'est pas dans le programme et sert à construire le problème, dans « *L'artiste ne cherche-t-il qu'à divertir ?* », c'est le verbe *divertir*, et dans « *Le bonheur est-il une affaire privée ?* », le terme *affaire privée*.

Ces *autres termes* sont essentiels pour comprendre le sujet.

Pourtant, la plupart du temps, ils n'ont fait l'objet d'aucun enseignement pendant l'année. Or ils sont loin d'être clairement compris par tous les élèves : par exemple, les termes de *divertissement*, ou *d'affaire privée* peuvent n'évoquer que des idées fort vagues voire des contresens. C'est une des raisons qui motive le reproche, souvent fait à notre discipline, d'évaluer les élèves sur des connaissances qu'elle n'enseigne pas.

L'écueil qui guette l'élève consiste alors à remplacer la question du sujet :

- Par une question *apparemment proche* et traitée dans son cours sur la(les) notion(s) : par exemple le sujet « *Le bonheur est-il une affaire privée ?* » sera remplacé par « *le bonheur dépend-il de nous ?* », ce qui est un contresens.
- Par une question où l'autre terme est remplacé par un terme plus ou moins proche : par exemple « *la liberté est-elle un fardeau ?* » sera remplacé par « *la liberté a-t-elle des inconvénients ?* », ce qui donnera dans le pire des cas un travail en deux parties « *pour ou contre la liberté ?* » très éloigné de l'enjeu du sujet.

Cet écueil est rendu encore plus tentant par la légende qui consiste à croire qu'à chaque sujet correspond une *problématique*, question différente du sujet et ayant avec lui une relation mystérieuse.

Je conseille donc toujours à mes élèves de prêter la plus grande attention à ces *autres termes* présents dans les sujets de dissertation, en procédant à diverses recherches comme, par exemple :

- Expressions où ces termes apparaissent (par exemple : « *ma vie de famille est une affaire privée* », « *le fardeau de la dette* »).

- Termes proches, en cherchant bien la différence (par exemple : *divertir* n'est pas exactement la même chose qu'*amuser*).
- Chapitres de l'année où ce terme a pu apparaître, par exemple « divertissement » dans le cours sur le désir (dans les *Pensées* de Pascal) ou bien « affaire privée » dans le cours sur la loi (définition du *privé* comme ce sur quoi la loi reste silencieuse). *Un sujet portant sur la notion A peut demander des connaissances sur une notion B.*

Une fois le sujet identifié, il faut montrer au lecteur qu'on le traite fidèlement.

## Adapter ses réponses aux sujets

Une règle simple à suivre consiste à réutiliser systématiquement *les termes mêmes du sujet* dans ses conclusions partielles, transitions, bref, à tous les moments de la copie où l'on attend un bilan d'étape sur l'avancée du travail. On sait bien qu'il y a un nécessaire « bricolage » dans la dissertation, étant donnée la dissymétrie entre l'éventail énorme des sujets possibles et le nombre d'heures dans l'année pour traiter les notions : on réutilise des théories faites pour répondre à une autre question. Ce bricolage, pour ne pas tomber dans le hors-sujet, doit être fait avec soin.

Par exemple sur le sujet « la recherche de la vérité peut-elle se passer du doute ? », imaginons que l'élève souhaite utiliser le concept de démonstration, et montrer que la conclusion d'une démonstration ne peut être douteuse (à cause de la nécessité logique, etc.). Ainsi présenté, l'argument montre seulement que « la démonstration d'une proposition la rend vraie et empêche d'en douter ». Le terme de *recherche* a disparu. Un lecteur pourrait trouver le passage non pertinent.

Il lui manque seulement d'avoir montré que *la démonstration est une forme de recherche de la vérité* (ce qui n'est nullement évident puisqu'en mathématiques, par exemple, les démonstrations sont plus une forme d'exposition que de recherche). Une fois cette explication donnée, le thème de la démonstration devient tout à fait pertinent.

## L'analyse logique du sujet

L'analyse logique des sujets de dissertation est souvent difficile, du fait que la langue naturelle possède des formulations très variées qui ne correspondent pas de manière univoque aux formes de proposition. Il existe quelques pièges courants qu'on peut mettre en évidence. Ainsi, de nombreux sujets prennent la forme suivante :

### *Tout A est-il B ?<sup>1</sup>*

Par exemple : « *Toute vérité est-elle démontrable ?* ». Le risque est ici d'inverser le sens de l'implication. Ainsi, répondre que *tout ce qui est démontrable est vrai*, ce n'est pas répondre à la question du sujet.

Une formulation alternative de ces sujets est la suivante :

*A est-il une condition suffisante de B / suffit-il que A pour que B ?*

Par exemple : « *suffit-il d'observer pour connaître ?* », « *suffit-il d'avoir le choix pour être libre ?* ». Les réponses affirmatives sont respectivement *toute observation est une connaissance, tout choix est un choix libre*, les négatives *il existe au moins une observation qui n'est pas une connaissance, il existe au moins un choix qui n'est pas un choix libre*. L'élève qui s'obstinerait à montrer que *la connaissance implique l'observation* ou que *la liberté implique le choix* risque de se trouver hors du sujet.

Comment protéger les élèves de ces contresens ? J'avoue ne pas être certain qu'une initiation à la logique, telle qu'on pourrait la faire en classe, soit un bon remède.

### **Éviter la mauvaise abstraction**

Les sujets de philosophie posent des questions très abstraites. Parfois, cette abstraction est insurmontable pour l'élève et le fait tomber dans un propos obscur et confus. Il est bon alors de revenir aux exemples concrets. Ainsi, je demande souvent aux élèves, sur un sujet donné, au moins un exemple où la réponse serait positive, au moins un exemple où elle serait négative. Par exemple, dans le sujet : « *Désirer, est-ce nécessairement souffrir ?* », les exemples opposés de la souffrance du jaloux et de l'impatience joyeuse de l'amant qui attend sa bien-aimée.

---

<sup>1</sup> Dans le symbolisme usuel :  $\forall x A(x) \rightarrow B(x)$



# La dissertation : quels conseils donner aux élèves ?

Joël Dolbeault

## Que demande-t-on aux élèves ?

La dissertation se présente comme une simple question. En s'appuyant sur les textes officiels (les BO de 2003, 2005, 2013, 2019) et sur la pratique des professeurs, on peut dire que l'exercice demande principalement deux choses : A) comprendre la question, c'est-à-dire mettre en évidence le ou les problèmes qui s'y trouvent impliqués ; B) répondre à la question de manière raisonnée, c'est-à-dire en produisant des arguments. En bref : A) problématiser et B) argumenter. Notons cependant que ces deux choses ne sont pas totalement séparables. D'abord parce que poser un problème revient finalement à montrer que, pour une question donnée, plusieurs réponses sont possibles, avec pour chaque réponse certaines raisons au moins apparentes. Si un problème est plus qu'une simple question, c'est parce qu'un problème renvoie finalement à une diversité de réponses et de raisons au moins apparentes. Ensuite parce que produire des arguments suppose souvent d'opérer des distinctions conceptuelles, et que ces distinctions peuvent servir à donner divers sens à la question. D'un point de vue pratique, cela veut dire qu'il est difficile de séparer totalement le travail de problématisation et celui d'argumentation.

Maintenant, A) qu'est-ce qu'un problème philosophique ? B) Et qu'est-ce qu'un argument philosophique, c'est-à-dire digne d'intérêt en philosophie (*i.e.* digne d'être formulé et examiné, ce qui ne veut pas dire nécessairement valable) ? Les textes officiels ne répondent pas à ces deux questions, et c'est bien

normal, car il y a de nombreuses approches en philosophie : empiriste (Locke, Hume), transcendantale (Kant, Husserl), analytique (Russell), intuitionniste (Bergson), généalogique (Nietzsche), etc. Et toutes ces approches correspondent à des conceptions différentes de la philosophie, de ses objets ou problèmes, de sa méthode, de sa finalité, etc. Cependant, les textes officiels sous-entendent une réponse de bon sens, en proposant une liste éclectique d'auteurs :

- Un problème philosophique est un problème posé par un ou plusieurs philosophes, c'est-à-dire par un ou plusieurs auteurs reconnus par la profession comme philosophes (et qui excèdent évidemment la liste donnée dans les programmes).
- Et un argument digne d'intérêt en philosophie est un argument avancé par un ou plusieurs philosophes, du moins qui respecte une méthode ou un style rencontré chez un ou plusieurs philosophes.

Par ailleurs, que les textes officiels sous-entendent ou non cette réponse, il semble important pour nous, professeurs de philosophie, de bien l'avoir à l'esprit, car elle semble constituer le seul cadre possible pour notre enseignement. Ce cadre ne peut pas être plus large : tout n'est pas acceptable en philosophie ! Cependant, il peut difficilement être plus étroit, car il ne nous appartient pas de déterminer personnellement ce qu'est un problème véritablement philosophique, ou un argument véritablement philosophique : au mieux, nous ne ferions que défendre une école ou un style philosophique, au pire un avis strictement personnel. Les philosophes ont des désaccords sur leur propre discipline, et en France où plusieurs traditions philosophiques sont vivantes, nous devons en avoir conscience. Dans cette situation, nous n'avons pas d'autre choix que d'accepter comme digne d'intérêt l'ensemble de la philosophie.

Ce point a des conséquences sur ce qu'il faut attendre des élèves en dissertation : A) Au fond, problématiser revient à montrer qu'une question permet de poser un problème philosophique, i.e. posé par un ou plusieurs philosophes. B) Et argumenter revient à produire des arguments philosophiques, i.e. produits par un ou plusieurs philosophes, sinon semblables dans la méthode ou le style à des arguments produits par un ou plusieurs philosophes. C'est pourquoi la dissertation n'est que très partiellement un exercice d'invention : A) La question posée renvoie à un ou plusieurs problèmes présents dans la culture philosophique. Pour bien saisir ce ou ces problèmes, il est utile, voire nécessaire, de les connaître déjà. B) De même, les arguments philosophiques renvoient à la culture philosophique, et il est utile, voire nécessaire, de connaître déjà ces arguments pour les produire. L'invention de l'élève n'est pas nulle, mais elle se limite, semble-t-il, à certains aspects : principalement dans le fait de privilégier tel ou tel argument par rapport à tel autre, donc dans l'organisation du devoir (le plan) et sa conclusion ; sinon dans le fait de produire des arguments

semblables seulement à des arguments formulés par les philosophes (dans la méthode ou le style).

### **Quels conseils donner aux élèves ?**

Compte tenu de ce qui est demandé aux élèves, il semble souhaitable de leur donner les conseils suivants :

Expliquer que la dissertation n'est que très partiellement un exercice d'invention ou d'expression personnelle. Encore une fois, un sujet de dissertation renvoie à une culture philosophique, qu'il s'agisse de poser un problème ou d'argumenter. Et l'invention, le côté personnel de la dissertation, se limite à certains aspects.

Expliquer que la dissertation n'est pas qu'une question de méthode, mais aussi et surtout de connaissance. Car il est difficile de traiter sérieusement les sujets sans avoir des connaissances philosophiques.

En profiter pour expliquer que ce qui compte n'est pas la référence nominative à un philosophe, ni même une citation, mais l'exposition claire et maîtrisée d'un problème ou d'un argument présent dans la culture philosophique. Une bonne copie peut ignorer les noms des philosophes, mais elle ne peut pas ignorer leurs idées.

Quand il y a un choix de sujets, au Bac notamment, conseiller de choisir le sujet pour lequel on parvient le mieux à identifier le ou les problèmes, et pour lequel on connaît déjà des arguments. Une remarque supplémentaire sur ce point : compte tenu de l'imprécision des programmes, il est possible qu'un élève connaisse très mal les problèmes évoqués par les sujets au Bac. Dans ce cas, il semble judicieux de conseiller aux bons élèves de choisir l'explication de texte, car leur maîtrise de la langue et leur culture générale leur permettra au minimum d'avoir une note convenable (ce qui ne revient pas du tout à dire que, dans l'absolu, l'explication de texte serait plus facile que la dissertation).

Conseiller un certain ordre de travail. Par exemple : problématiser, argumenter, faire un plan. Mais expliquer aussi que cet ordre est relatif. Pour bien problématiser, il faut déjà argumenter. Et faire un plan peut permettre de retravailler certains arguments ou d'en trouver d'autres.

### **Quelques pratiques pour aider les élèves**

Donner aux élèves une fiche méthode qui récapitule ce qui est demandé, ainsi que les conseils pour le travail au brouillon et la rédaction. Par exemple pour rédiger une introduction, faire un plan, etc.

Traiter avec les élèves, en classe, un sujet de dissertation (ce qui est différent de faire une leçon dont le contenu excède en quantité ce qui peut être fait

en quatre heures). L'idée est tout simplement que les élèves voient concrètement comment on procède.

Donner aux élèves un corrigé intégralement rédigé, si possible du sujet traité en classe. À nouveau, l'idée est que les élèves voient concrètement ce qu'est une dissertation.

Proposer régulièrement aux élèves des exercices de problématisation et d'argumentation (en plus des exercices de dissertation complète)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir, par exemple, dans ce *Guide* l'article de François Meyer sur l'usage des QCM ou celui de Gérard Chomienne sur les schémas en arbre.

# Qu'est-ce que définir ?<sup>1</sup>

Jean-Jacques Guinchard

— Monsieur, faut-il définir les termes du sujet ? Nous connaissons tous ces débuts de dissertation patauds où l'élève se met en règle avec ce qui lui semble être une exigence de rigueur et « accroche » à chaque mot du sujet une phrase d'éclaircissement qui n'éclaircit pas grand-chose, puis passe à la suite, la conscience tranquille. Le résultat évoque souvent la « Littérature Sémo-Définitionnelle », ce jeu lancé par les membres de l'Oulipo : on remplace dans une phrase anodine chaque mot par sa définition dans un dictionnaire de la langue courante, puis on recommence l'opération sur la phrase obtenue, et ainsi de suite, jusqu'à obtention d'un buisson textuel parfois pittoresque (pédant, surréaliste).

En un certain sens, non, il ne faut pas *commencer* par définir les mots du sujet, mais au contraire *finir* en le faisant. Ou bien considérer que la dissertation tout entière nous permettra de dire si oui ou non les animaux travaillent, parce que nous saurons finalement ce qu'est un animal et ce qu'est le travail, par exemple.

D'autre part, ne peut-on pas, en moins en partie, définir la philosophie comme un travail de définition ? Les définitions y tiennent en tout cas une place importante et typique. Il faut bien assumer ce constat, en outre, que les philosophes s'opposent sur des systèmes, sur des thèses, mais même sur les définitions qu'ils donnent de l'homme, de la vérité, de la philosophie évidemment, etc.

Ces raisons m'ont conduit à passer du temps en classe, régulièrement, sur cette question des définitions, en général en début d'année. Les procédés que

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°10 (accessible en ligne).

je présente ici sont assez souples. Selon le temps dont on dispose, le degré de développement conceptuel qu'on pense possible et souhaitable avec les élèves, on peut se fixer tel ou tel degré intermédiaire entre deux extrêmes : au minimum, un exercice de sensibilisation en deux heures à la reconnaissance puis à la production de définitions, au maximum, un cours sur le problème des rapports entre réalité, pensée et langage qui permet notamment de poser les grandes attitudes alternatives en la matière, réalisme (platonicien) *versus* nominalisme (une définition est-elle la capture de l'essence ou une décision verbale de compromis ?).

Je ne demande pas aux élèves de produire une définition de la définition, mais leur propose plutôt pour commencer de réfléchir au pourquoi et au comment de l'opération. *Pourquoi définir ?* Pour lutter contre l'incertitude, les limites de notre maîtrise du monde, en identifiant. Entre les hommes, lutter contre les malentendus, les faux problèmes, les conflits inutiles. Pour savoir de quoi on parle. *Comment définir ?* En décrivant : cela permet l'identification. En classant : par inscriptions emboîtées dans des catégories. En disant ce que cela n'est pas : par différenciation négative.

*Exercice n°1* : définissez par écrit ce qu'est un tabouret (ou tel autre objet artificiel très courant). Constatations : en général, le classement précède la description. La fonction apparaît rapidement : s'asseoir est une « technique du corps », donc il faut aussi donner des informations dans cette direction. Le matériau ou la couleur sont-ils décisifs ? Non : c'est le concept de tabouret qui nous importe, non tel objet individuel homonyme. Donc, *que définit-on ?* Un objet mental ou verbal, prototypique. Éventuellement, à ce stade apparaît déjà chez les élèves l'interrogation sur l'ordre d'apparition des éléments : d'abord la chose puis le mot, ou d'abord le mot (l'idée) puis la chose ? Il est probablement prématuré de fournir la formulation platonicienne ou anti-platonicienne de la question, mais on peut « fixer » déjà la réflexion en demandant aux élèves de trouver des exemples où il serait clair que la chose précède l'idée et d'autres où l'inverse se produirait (à première vue, dans le premier cas, les éléments naturels, dans le deuxième, artificiels ?). On prend l'habitude de noter les acquis de chaque stade : un élève ou deux doivent formuler les constatations et, après retouches si nécessaire, tous doivent les écrire.

J'introduis maintenant une typologie schématique, fondée sur les intentions de celui qui définit et les contextes où on trouvera les définitions :

- *Définition courante*, de reconnaissance, descriptive, destinée à tous les utilisateurs d'une même langue (non spécialistes d'un certain domaine), telle qu'elle est présente dans les dictionnaires unilingues. Exemple : l'être humain, vivant, bipède, parlant, avec qui je me sens ou me sais des points communs essentiels.

- *Définition scientifique*, plus classificatrice que descriptive, surtout quand il y a néologisme, la plus rigoureuse possible, pas dans l'optique pratique, plutôt dans celle de la certitude théorique. Même exemple : *homo sapiens sapiens*, la seule espèce actuelle du genre *homo*.
- *Définition philosophique* : elle non plus n'est pas d'abord pratique. Est-ce l'essence qui intéresse le philosophe ? En tout cas, la définition débouche souvent sur l'idée d'un modèle à atteindre ou à viser, donc elle est aussi normative : un « animal politique », un être duquel on peut s'attendre à tout (le meilleur comme le pire), un corps mais avec une âme, etc.

### **Une définition dit-elle ce qu'est la chose, ou ce qu'elle doit être ?**

D'autre part, avons-nous toujours affaire à de véritables définitions ? Certaines formules ont une allure de définition, mais reste à savoir si elles en sont vraiment. Y a-t-il un critère de la véritable définition ? Oui, empiriquement : la phrase que j'examine me donne-t-elle accès par elle-même, à elle seule, à son objet ? Ou bien ne faut-il pas que je sache déjà ce que c'est pour la comprendre ?

Appliquer la typologie ci-dessus et statuer sur la qualité de véritable définition est le double objectif de *l'exercice n°2* :

Voici une douzaine de formules qui se présentent toutes comme des définitions. Consignes : a) repérer les pseudo-définitions : que sont-elles en réalité si ce ne sont pas des définitions authentiques ? ; b) isoler les véritables définitions et les caractériser : description, classement, convention... ? ; c) dans le cas où plusieurs définitions sont données, pourquoi cette pluralité ? – En pratique, dans un premier temps, écrivez en face de chaque formule « V » si vous estimez avoir affaire à une vraie définition, « F » si ce n'est pas le cas, ou « ? » si vous ne savez pas.

Liste :

- 1) Chien : (mammifère, carnivore, canidés) issu du loup, dont l'homme a domestiqué et sélectionné par hybridation de nombreuses races (*Robert*).
- 2) « La sociologie est un sport de combat » (titre d'un documentaire sur Pierre Bourdieu).
- 3) « Happiness is lying in the sun » (dit Snoopy allongé sur le toit de sa niche).
- 4) Mode : n.f. (...) 3° [sens] moderne : goûts collectifs, manières passagères de sentir, de vivre, qui paraissent de bon ton dans une société déterminée (*Robert*).

- 5) « La mode est une tradition momentanée » (Goethe, cité dans le *Robert*).
- 6) La sphère est le solide engendré par la rotation d'un arc de cercle autour de sa corde.
- 7) « Le bonheur est une idée neuve en Europe » (Saint-Just, révolutionnaire français).
- 8) « Moi, je ne suis pas marxiste » (Marx, dans une lettre de la fin de sa vie).
- 9) Mètre : unité principale de longueur, base du système métrique. Le mètre, d'abord défini par rapport à la longueur du méridien (10 millionième partie du quart) a été concrétisé par un étalon (1799) ; sa longueur est vérifiée par la longueur d'onde de la radiation rouge du cadmium (*Robert*).
- 10) Sirène : animal fabuleux, à tête et à torse de femme et à queue de poisson, qui passait pour attirer, par la douceur de son chant, les navigateurs sur les écueils (*Robert*).
- 11) Truelle : outil de maçon, formé d'une lame à bout arrondi ou en trapèze, reliée à un manche par une tige coudée (*Robert*).
- 12) Truelle, *bis* : outil de maçon pour étendre le mortier sur les joints ou pour faire les enduits de plâtre, constitué en général d'une lame d'acier large reliée à un manche par une partie contrecoudée (*Larousse*).
- 13) « La vie est un long fleuve tranquille » (titre d'un film de fiction d'Étienne Chatiliez).
- 14) Crime : 1° sens large : manquement très grave à la loi. 2° spécialement, droit : infraction que les lois punissent d'une peine afflictive ou infamante (opposée à contravention ou délit). Les crimes sont jugés par la cour d'assises (*Robert*).
- 15) Crime *bis* : sociologie : violation des règles considérées par la société comme indispensables à son existence : « Un acte est criminel s'il offense les états forts et définis de la conscience collective », Durkheim (Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*).

Par pur acquit de conscience, voici le « corrigé » : V, F, F, V, ?, V, F, F, V, V, V, F, V, V/?. Il n'est pas question de développer ici les nombreuses (et stimulantes) observations ou les interrogations que suscitent ces exemples, mais on peut en esquisser une synthèse :

- Il y a des phrases qui font un « effet de définition » par l'utilisation de la copule être, c'est un procédé rhétorique qui permet de donner de l'importance à un jugement de valeur ou à une opinion, un goût (ce



que souvent les élèves, sous l'influence du cours de français, appellent des « vérités générales »).

- Certaines définitions produisent leur objet (elles sont « génétiques »), ou le fixent (définitions conventionnelles).
- On peut définir quelque chose qui n'existe pas (définition nominale par opposition à la définition réelle).
- Parfois une définition est plutôt une explication, etc.<sup>1</sup>

Le proposition n° 8, mise au point paradoxale de Marx (« Je ne me *reconnais* pas dans le marxisme en bois de certains de mes épigones, donc je le désavoue ») peut introduire un *exercice n°3*, qui est implicitement une petite dissertation :

*Peut-on se définir soi-même ?* Développez cette question de façon argumentée et faites l'essai sur vous-même. Quelles constatations faites-vous alors ? Consigne : après réflexion, écrivez trois paragraphes ou trois pages successifs.

Les dimensions intéressantes de la question apparaissent assez bien :

- En fait, que signifie vraiment « définir » ici ? Dans une perspective aristotélicienne, un individu ne peut pas être défini *stricto sensu* : c'est sa catégorie de rattachement qui pourra l'être, lui pourra être classé ou décrit, ce qui n'est pas la même opération.
- Si on admet d'utiliser le verbe « définir », quels sont les traits les plus pertinents à retenir : appartenance(s) effective(s), désirée(s), traits physiques, psychologiques, etc. ?
- N'est-ce pas plutôt quelqu'un d'autre qui peut me définir, de l'extérieur ?
- L'enjeu de la question n'est-il pas celui de l'authenticité, c'est-à-dire de la justice et de la justesse dans l'identité qu'on m'attribue ?

Enfin, si l'on décide de prolonger ce travail par un cours, on peut constituer un « dossier-problème » (formulation que j'emploie) ou peut-être un

---

<sup>1</sup> Remarques : cet exercice n'est pas sans ressemblance avec l'exercice sur la vérité présenté par Serge Cospérec, « Qu'est-ce qui autorise à dire que... ? » (repris dans ce *Guide*) et une combinaison des deux pourrait être envisagée. On peut raccourcir la liste en veillant à ce que les différentes possibilités restent présentes : quinze cas est certainement un maximum, d'autant que certaines de celles qui sont proposées ici impliquent la maîtrise d'un vocabulaire difficile. On peut aussi souhaiter préparer le terrain pour la suite de l'année, en introduisant dans la liste des formules dont on entend tirer parti ultérieurement. Enfin, si l'exercice plaît aux élèves, on peut les lancer à la chasse aux définitions ou pseudo-définitions, dans leurs lectures personnelles, les discours politiques, etc., et examiner ensuite leur butin en classe. Les slogans publicitaires sont une mine parmi d'autres.

« colloque des philosophes » (formule GFEN<sup>1</sup>), qui peut rassembler des textes dans des débats précis (là encore, des formats, des successions et des durées différents sont possibles).

Pour terminer ce développement, je voudrais esquisser plus particulièrement les enjeux philosophiques généraux de cette question de la définition, en me limitant à certaines des ressources philosophiques les plus classiques, sans méconnaître les contributions de la philosophie contemporaine, mais en les laissant de côté faute d'une compétence suffisante. Je retiens deux questions qui sont à mon avis abordables en classe et utiles pour la formation des élèves : qu'est-ce que l'opération de définition, en quoi consiste-t-elle précisément ? Et peut-on tout définir ?

La première question renvoie à une alternative bien connue de philosophie de la connaissance : s'agit-il de postuler un au-delà des choses et des mots, c'est-à-dire un niveau des essences, qui doit fournir la référence qui permet de penser avec justesse, en déterminant le bon mot et le bon usage de ce mot ? Ou bien ce niveau des essences n'est-il, c'est le cas de le dire, qu'une « vue de l'esprit », qui doit s'abstenir de le postuler, et donc faut-il alors se dire que la justesse de la pensée réside dans le rapport le plus adéquat possible entre le mot et la chose ?

Dans la première perspective, platonicienne, définir c'est rechercher l'essence. Qu'est-ce que le courage, qu'est-ce que la vertu, mais aussi qu'est-ce qu'un sophiste, une table, etc. ? On cherche le *vrai* courage ou la *vraie* table : donc la conduite ou l'objet authentifiés par la référence idéale. Dans la deuxième perspective, on peut signaler l'approche linguistique saussurienne : pour utiliser justement le mot table, on appliquera le couple signifiant/signifié, pour préciser ce qui est entendu par les locuteurs d'une langue qui emploie ce mot quand ils ne veulent pas parler d'une chaise, ni d'un guéridon, ni d'un autel, etc. Un passage des *Problèmes linguistiques de la traduction*<sup>2</sup> de Georges Mounin illustre la différence entre les deux conceptions. Pourquoi telle chose s'appelle-t-elle ainsi et pas autrement ? Mounin oppose une théorie de la nomination absolue, verticale pour, comme celle de la Bible où Dieu nomme les choses, à la théorie saussurienne, qui est relative et horizontale, où chaque mot est comme une maille d'un filet pour capturer les choses : si vous avez pour désigner les éléments d'un domaine de la réalité un filet à deux grandes mailles seulement, par exemple en regardant les plantes : herbe(s) / arbre(s) vous laisserez passer énormément de distinctions, en revanche si en étant botaniste, forestier, etc., vous disposez d'un filet aux mailles nombreuses et petites, vous distinguerez de très nombreuses réalités végétales. Donc nommer est-ce baptiser les

<sup>1</sup> Voir sur ce dispositif l'article de Nicole Grataloup dans ce *Guide*.

<sup>2</sup> Georges Mounin, *Problèmes linguistiques de la traduction*, Gallimard, « Tel », Paris, pp. 23-25.

choses et les êtres comme on distribue les noms propres ou bien dire que X est X parce qu'il n'est pas Y ? On pourrait montrer que la critique du platonisme par Aristote, puis la pratique de la définition par genre prochain et différence spécifique s'inscrit dans ce débat, mais on pourrait aussi, et cela peut être très stimulant pour les élèves, explorer le procédé dichotomique, par exemple appliqué au sophiste, en le résumant, montrer que même l'essentialiste en chef ne peut pas éliminer la définition par la différence.

Deuxième débat : la possibilité (et la souhaitabilité) de tout définir. Pour Hobbes (*Léviathan*) il faut éliminer une source importante d'erreurs en définissant tous les mots qu'on emploie, à la manière des géomètres. « Les erreurs de définition se multiplient d'elles-mêmes à mesure que le calcul avance », donc de même que pour corriger un calcul il faut reprendre les opérations au tout début, il faut redéfinir justement tous les mots que les hommes utilisent confusément. Mais on connaît l'objection de Pascal dans l'*Opuscule sur l'esprit de géométrie* : y compris dans la pourtant exemplaire géométrie, il y a un niveau où la définition n'est plus possible : mouvement, nombre, espace, pour lesquels « le manque de définition est plutôt une perfection qu'un défaut, parce qu'il ne vient pas de leur obscurité mais au contraire de leur extrême évidence », si bien que l'indéfinissabilité est une sorte de privilège : tout le monde sait parfaitement bien ce que c'est que c'est. Une comparaison intéressante peut être envisagée avec Bergson selon qui la fonction regrettablement utilitaire du langage fait des mots des sortes de portraits-robots des choses mais aussi des sentiments et des états d'âme : pas de problème pour que le marteau ou la scie soit défini, mais si je dis que j'aime ou que j'ai peur, je trahis la singularité de *mon* amour ou de *ma* peur pour les besoins et les habitudes de la communication (voir *Le Rire* notamment). Tout cela étant esquissé, on peut développer le problème vers une issue assez positive en tenant compte de l'expérience de l'écrivain : « J'ai fait cent fois réflexion, en écrivant, qu'il est impossible, dans un long ouvrage, de donner toujours les mêmes sens aux mêmes mots » (*Émile*). Mais il y aura quand même un air de famille (pour parler comme Wittgenstein) entre les différentes apparitions du même mot dans des contextes qui le différencient.

Je finis sur une phrase de Samuel Butler glissée par Gérard Chomienne dans la première édition de *Lire les Philosophes*<sup>1</sup> pour introduire un choix de *Définitions* d'Alain : « Définir, c'est dresser un mur de mots sur le terrain vague de la pensée ». D'un côté, on est floué : ce n'est *pas* une définition de la définition, malgré la formulation qui en donne l'impression, car si vous n'avez jamais lu ou entendu de définition, cette phrase ne vous permettra pas de la reconnaître. Pour l'apprécier, il faut déjà savoir ce que c'est. De l'autre

---

<sup>1</sup> Gérard Chomienne, *Lire les philosophes*, Hachette, Paris, 2001, p. 472.

elle nous propose une réponse à la question : pourquoi définir ? Seulement, à la réflexion, elle suscite une nouvelle difficulté, culturelle et historique : de quelle pensée s'agit-il ici, et même qu'est-ce qu'un terrain vague ? En 2021, la réalité d'un espace urbain ni construit ni cultivé, ni même aménagé, est-elle encore parlante pour tous ? etc. !

# La lecture suivie d'une œuvre

Frédéric Le Plaine

Le programme en vigueur impose l'étude suivie d'une œuvre pour les Terminales de la voie générale :

En classe terminale générale, l'étude suivie d'une œuvre est obligatoire. Elle n'est pas séparée du cours dont elle accompagne le développement selon des modalités que le professeur détermine à partir des besoins de ses élèves. L'étude suivie d'une œuvre ne signifie pas nécessairement son étude intégrale. Il convient cependant de développer toujours une analyse précise d'œuvres ou de parties choisies qui présentent une ampleur suffisante, une unité et une continuité. Le professeur veille à ce que le choix de l'œuvre ou des parties qu'il retient soit propre à en favoriser la compréhension par tous les élèves.

Telle que formulée dans le programme aussi bien que dans le discours de l'Inspection, la lecture suivie d'une œuvre est une part essentielle de notre travail en classe avec les élèves, et n'est que secondairement liée à l'épreuve orale de contrôle, dite « oral de rattrapage » pour les candidats du baccalauréat dont la moyenne se situe entre 8 et 10/20.

Il est donc tout à fait possible, et même souhaitable du point de vue de l'Inspection, de choisir une œuvre assez conséquente (on se voit ainsi régulièrement conseiller la *République*) et de l'associer à plusieurs problèmes et plusieurs chapitres de votre progression, au fur et à mesure de l'année. La correspondance d'un philosophe, en ce sens, peut aussi être mobilisée à différents moments de l'année. L'avantage d'une telle démarche est de permettre aux élèves d'entrer dans la logique d'une philosophie en comprenant comment elle se déploie dans des directions différentes à partir des mêmes principes : voilà qui peut être très stimulant.

L'inconvénient de cette méthode est qu'elle peut laisser certains élèves, en particulier ceux qui seraient susceptibles d'aller à l'oral de rattrapage et qui n'auront pas nécessairement été les plus attentifs durant l'année scolaire.

Il est aussi possible de choisir une œuvre courte (ou un extrait) et de ne l'intégrer qu'à un seul chapitre : La *Lettre à Ménécée* d'Épicure ou le *Manuel* d'Épictète dans un cours sur le bonheur, *Travail salarié et capital* de Marx ou *l'Éloge de l'oisiveté* de Russell dans un cours sur le travail, *l'Essai sur la norme du goût* de Hume dans un cours sur l'art, l'appendice du livre I de *l'Éthique* de Spinoza dans un cours sur la religion, un chapitre du *De la liberté* de Mill dans un cours sur la liberté, un chapitre du *Léviathan* de Hobbes dans un cours sur la politique, *De l'assujettissement des femmes* de Mill dans un cours sur la justice, *Défense de la liberté sexuelle* de Bentham dans un cours sur la morale, *La volonté de croire* de James dans un cours sur la raison ou la religion

L'examen détermine très largement à la fois les attentes des élèves et nos propres obligations à leur égard. C'est donc clairement dans la perspective de l'oral de rattrapage qu'il faut concevoir la lecture suivie d'une œuvre, ce qui implique quelques précautions :

- Choisir une œuvre ou un extrait d'œuvre d'une longueur suffisamment modeste et dans une langue suffisamment accessible, car ce sont les élèves les plus fragiles qui devront se l'approprier et pouvoir l'expliquer.
- Anticiper dès le début de l'année le ou les moment(s) de votre progression annuelle où vous étudierez cette œuvre, afin d'éviter de vous retrouver acculé au mois de mai à choisir par défaut une œuvre que vous n'aurez pas le temps de traiter correctement.
- Anticiper l'accès des élèves au support matériel de l'œuvre choisie : s'ils doivent se procurer un livre, l'idéal est de le faire acheter par le lycée ou bien, si c'est impossible, de choisir un livre à un prix modique. Il est parfois possible d'obtenir une réduction auprès d'un libraire en faisant acheter tous les exemplaires par votre lycée, puis en faisant bénéficier les élèves de ce tarif préférentiel. Il est aussi possible de réaliser une édition imprimée par nos propres moyens.
- Prendre le temps d'étudier en classe au moins les passages les plus importants de l'œuvre choisie, et de vérifier la justesse de leur compréhension par tous les élèves, surtout les plus fragiles. Il est rare, en pratique, que l'on ait le temps d'aborder l'intégralité de l'œuvre « *from cover to cover* ».
- Préparer une liste précisant l'œuvre étudiée et indiquant les extraits travaillés pendant l'année. Cette liste sera visée et signée par votre chef d'établissement, et transmise par les candidats à l'examineur de l'oral de rattrapage. On évitera les listes indiquant simplement

« La République » ou « Le Contrat social », au profit de passages assez courts, indiqués précisément par leur pagination, qui aiguilleront l'examineur et faciliteront le travail de révision de vos élèves.

- Si vos élèves considèrent que l'oral de rattrapage ne les concernera pas, précisez-leur qu'ils n'auront peut-être pas le choix : lorsqu'un candidat a eu une note très basse en philosophie à l'écrit, la meilleure stratégie qui s'offre à lui pour « récupérer » des points est d'opter pour la philosophie à l'oral.

Remarque : L'auteur de l'œuvre étudiée doit être choisi parmi ceux de la liste des auteurs au programme. C'est la seule fonction déterminante pour les professeurs de cette liste, qui par ailleurs ne restreint en rien les auteurs que vous avez le droit d'étudier dans vos cours en dehors du cadre de cette lecture suivie.

Pour les classes de la voie technologique, la lecture suivie d'une œuvre n'est pas obligatoire. Pour l'oral de rattrapage, la liste qui est fournie aux candidats du baccalauréat technologique peut être constituée des extraits de textes travaillés pendant l'année.

### **Remarques complémentaires sur le rôle d'examineur à l'oral de rattrapage**

Davantage encore qu'à l'écrit, l'évaluation de cette épreuve orale reste des plus énigmatiques : le barème étant anti-philosophique par essence d'après l'idéologie dominante de notre profession, il ne nous reste qu'à tâcher de vérifier le plus précisément possible que l'élève a véritablement compris le texte qu'il devait expliquer, et ne s'est pas contenté de répéter un contenu appris par cœur.

Après l'explication du candidat, parfois très rapide, vous pouvez poser des questions durant l'entretien, en faisant varier leur niveau de difficulté afin d'évaluer au mieux le degré de compréhension et les connaissances complémentaires de l'élève, ce qui peut vous permettre d'augmenter sa note.

Soyons honnêtes : en l'absence de cadrage institutionnel digne de ce nom, l'évaluation de cet oral de rattrapage reste délicate. C'est la raison pour laquelle l'ACIREPh demande que cet oral de contrôle consiste à l'avenir dans l'exposition d'un dossier centré sur un problème philosophique préparé tout au long de l'année par l'élève.





# Les défis de l'enseignement de la philosophie

---

Les professeurs de philosophie sont confrontés à un certain nombre de défis dans le cadre de leur enseignement. Ces défis relèvent aussi bien du quotidien de la vie au lycée que de problèmes concrets qu'ils rencontrent dans l'organisation et la pratique de leur enseignement. Les textes de cette partie ont l'ambition de fournir quelques pistes pour permettre d'affronter au mieux ces défis.

Frédéric Le Plaine rappelle les principales questions très concrètes qui se posent lorsqu'on commence à enseigner : l'articulation de la vie personnelle et professionnelle, les revendications légitimes et les droits des professeurs, souvent méconnus. Lisa Tierny expose les conditions de précarité dans lesquelles sont contraints de travailler de trop nombreux collègues contractuels et insiste sur l'importance de connaître et de défendre les droits auxquels ouvre malgré tout ce statut.

Dans les cinq textes suivants, les auteurs et autrices ont abordé les problèmes que posent, pour l'enseignement, les programmes de philosophie. Joël Dolbeault revient ainsi sur les difficultés spécifiques que pose l'enseignement d'un programme qui est de fait illimité et propose quelques conseils et pistes pratiques pour accompagner les élèves qu'un tel programme peut légitimement inquiéter. Frédéric Le Plaine insiste pour sa part sur l'importance de « rythmer » sa progression dans l'année et propose un exemple de progression possible. Frédéric Le Plaine, Lisa Tierny et Guillaume Durieux formulent ensuite 10 conseils pour préparer ses cours. Dans un autre texte,

Frédéric Le Plaine propose quelques pistes pour faire un usage pédagogiquement fructueux de la liste des repères inscrits au programme. Fanny Bernard et Cécile Victorri, pour leur part, reviennent sur leur expérience d'enseignement de la spécialité HLP et insistent sur l'intérêt qu'un tel enseignement, relevant de deux disciplines différentes, peut avoir dès lors qu'une réelle coopération existe entre les professeurs.

Suivent trois textes qui abordent les défis qui se posent concrètement au sein de la classe. Guillaume Durieux s'interroge sur la manière dont il convient de répondre à la question, souvent posée par les élèves, de l'utilité de la philosophie et propose d'insister sur l'utilité de l'*enseignement* de la philosophie. Aloïce Schrouf, pour sa part, s'attarde sur les difficultés qu'implique le fait de devoir enseigner à un groupe-classe et non à une somme d'individus sans relation les uns avec les autres et en tire des conclusions quant à la posture que l'enseignant se doit d'adopter. Dans le prolongement de cette réflexion, Christiane Vollaire insiste sur l'interdépendance des droits et des devoirs en classe et sur la manière dont l'autorité de l'enseignant est corrélative de son exigence.

Convaincus que l'évaluation est l'un des principaux défis que rencontrent les enseignants de philosophie, nous avons fait le choix de réunir plusieurs textes traitant de cette question selon des perspectives différentes. Cécile Victorri insiste sur les problèmes que l'évaluation pose notamment lorsqu'on prétend en faire un instrument authentiquement formatif. Prolongeant cette analyse, Rémy David se propose de baliser les principaux dilemmes auxquels les professeurs sont nécessairement confrontés lorsqu'il s'agit d'évaluer. Christelle Nélaton analyse de manière critique l'usage que l'on peut faire des grilles d'évaluation en philosophie. Eliette Pinel propose des pistes pour éviter de donner aux élèves des devoirs à la maison, devenus inutiles à l'heure d'internet. Stéphane Dunand et Sylvain Theulle discutent son texte et défendent, au contraire, l'intérêt de devoirs à la maison bien conçus. Lisa Tierny décrit la manière dont peut être mise en place une pratique originale de la co-évaluation. Il s'agit de faire corriger les devoirs par les élèves eux-mêmes, accompagnés par le professeur. Ainsi les élèves progressent dans leur compréhension et leur appropriation des attendus des exercices. Enfin, l'évaluation des élèves appelant le corrigé du professeur, Charlie Renard revient sur les difficultés à élaborer un temps de correction en cours qui soit pédagogiquement utile pour tous les élèves et propose plusieurs pistes originales.

Dans un dernier texte humoristique, Frédéric Le Plaine revient sur les réunions d'harmonisation au moment du baccalauréat : il convient de s'y rendre préparé mais sans illusion.

# La vie au lycée

Frédéric Le Plaine

L'existence du professeur de philosophie, comme de tout travailleur, est déterminée par ses conditions matérielles. Il ne faut pas les négliger. La dernière réforme du lycée a accru les difficultés de notre enseignement ; c'est pourquoi il faut être attentif, dès le début de l'année scolaire, voire dès l'année précédente, à se ménager les meilleures conditions possibles pour prendre du plaisir et trouver du sens à son métier.

Avoir des classes dédoublées ou à effectif réduit, prendre en charge l'Enseignement moral et civique (EMC), peut produire une différence sensible sur la qualité de votre service : une ou deux classes en moins, c'est autant d'élèves et de copies soustraits à votre temps de travail.

Même une fois la rentrée de septembre passée, il ne faut jamais se résigner : des aménagements sont toujours possibles et les proviseurs conservent une marge de manœuvre. Ce que vous parviendrez à obtenir ne dépendra certes pas totalement de vous, mais votre ténacité, vos arguments et la fermeté de votre diplomatie auront leur importance.

## **Organiser son temps entre travail et vie privée**

Le métier d'enseignant s'exerce en classe, mais surtout chez soi : préparations de cours, échanges de mails, cahier de texte, correction des copies. Chacun connaît ses ressources et ses capacités d'organisation, mais il faut rester attentif à ce que notre métier n'empiète pas sur notre vie privée.

Bien que les fonctionnaires ne soient pas soumis au Code du travail, le droit à la déconnexion y est inscrit depuis 2017 (article 2242-17) et les professeurs

de philosophie peuvent considérer qu'ils n'ont aucune obligation de consulter leurs messages professionnels ou des applications comme Pronote en dehors de leurs horaires de travail normaux.

## **Demander des effectifs réduits dans la voie technologique**

L'ACIREPh n'a eu de cesse de renouveler cette exigence d'effectifs réduits dans la voie technologique depuis la suppression de leur caractère obligatoire en 2010 (réforme Châtel). Cette demande fait d'ailleurs l'unanimité parmi les syndicats et associations de professeurs de philosophie.

Malheureusement les textes réglementaires publiés au Bulletin officiel (BO) ne nous donnent aucune arme juridique pour exiger des effectifs réduits dans la voie technologique ; on ne pourra donc que les demander, en nous appuyant éventuellement, si notre chef d'établissement daigne y accorder la moindre considération, sur les Recommandations de l'Inspection générale concernant le travail dans les classes de philosophie<sup>1</sup> : « Dans la voie technologique en particulier, l'expérience montre combien le travail en effectif réduit est une condition bénéfique à la réussite des élèves. Il requiert des horaires abondés dans le cadre des projets spécifiques d'établissement. »

La faiblesse de ce soutien « du bout des lèvres » de l'institution, relégué dans des « recommandations » qui n'ont aucune force normative, est qu'il nous renvoie à « l'autonomie » de notre établissement. C'est donc un combat qu'il faut mener chaque année, dans une ambiance de concurrence entre les disciplines et les collègues : autant d'énergie gaspillée.

L'Inspection générale jouissant néanmoins d'une certaine autorité morale sur les Inspecteurs pédagogiques régionaux, il ne faut pas hésiter à solliciter ceux-ci pour qu'ils appuient votre demande auprès de votre chef d'établissement.

Deux solutions peuvent être proposées :

- La solution « classique », obligatoire avant 2010, d'une heure hebdomadaire en classe dédoublée, qui permet d'alterner entre classe entière et demi-groupe, avec les contraintes que cela entraîne sur la progression en fonction de la position des heures dédoublées dans l'emploi du temps.
- Une solution de plus en plus adoptée, bien qu'elle demeure une exception, calquée sur le fonctionnement des groupes de langues à effectifs réduits : constituer des groupes de 20 élèves parmi les classes existantes (par exemple, avec 3 classes de STMG à 35, constituer 5 groupes de philosophie).

---

<sup>1</sup> Voir sur notre site [acireph.org](http://acireph.org) la rubrique « Textes officiels ».

Si vous exercez sur un poste fixe, la négociation sera facilitée par la possibilité de la mener au moment de la répartition de la dotation horaire globale de votre lycée, puis au moment de la répartition du service de philosophie au sein de l'équipe, avec éventuellement une piqûre de rappel début juillet, avant que l'équipe de direction ne prépare la rentrée suivante.

## **Demander des créneaux pour les devoirs type bac**

Là encore, vous ne pourrez vous appuyer sur aucun texte ayant valeur réglementaire. Les recommandations de l'Inspection générale déjà mentionnées préconisent pas moins de 8 devoirs type bac pour les classes de la voie générale, dont 3 au minimum en temps limité, et 6 pour la voie technologique dont 2 au minimum en temps limité.

Pour autant, quelques arguments plaident en votre faveur, à même de convaincre n'importe quel proviseur soucieux des résultats de son lycée à l'examen :

- La situation particulière de la philosophie au lycée, qui n'est enseignée qu'en année d'examen.
- La nécessité pour les élèves de s'entraîner pour progresser dans leur appropriation de la méthode de la dissertation et de l'explication de texte.
- Le risque avéré de plagiat dans les devoirs type bac réalisés en « devoirs maison ».
- La complexité des emplois du temps depuis la réforme du lycée « Blanquer » et la difficulté qui s'ensuit de dégager des créneaux de 4 heures.

Là encore, votre demande aura d'autant plus de chances d'être satisfaite si vous la formulez dès l'année précédente.

N'hésitez pas à proposer plusieurs solutions :

- Une demi-journée bloquée dans l'emploi du temps de chaque classe pour les DS des différentes disciplines ; c'est la solution la plus efficace, celle qui offre le meilleur rythme d'entraînement pour les élèves, et qui vous permet de conserver vos heures de cours.
- Des cours prévus pour permettre des échanges ponctuels d'heures entre collègues : par exemple, 2 heures de philosophie enchaînées avec 2 heures d'histoire-géographie ; ainsi, des DS de 4 heures pourront être organisés dans l'une et l'autre discipline, mais cette solution a l'inconvénient de sacrifier des heures de cours de plus en précieuses.

## **Demander l'Enseignement Moral et Civique**

Dans la plupart des lycées, l'EMC reste le monopole des professeurs d'histoire-géographie. On observe même des manuels scolaires à destination des élèves de la voie technologique qui intègrent d'emblée l'EMC à l'histoire-géographie.

Aucun texte officiel ne soutient pourtant cet état de fait, qui n'est dû qu'à l'inertie des habitudes et qui bien souvent ne bénéficie guère à la formation « morale et civique » des élèves, leur professeur utilisant ses heures d'EMC pour « boucler » son programme d'histoire-géographie.

Certains établissements ont fait le choix d'attribuer l'EMC aux professeurs d'histoire-géographie en classe de Seconde, aux professeurs de sciences économiques et sociales en Première et aux professeurs de philosophie en Terminale.

Quelle que soit la situation de votre établissement, vous avez tout intérêt à demander à avoir en charge l'EMC, au moins pour vos classes de Terminale : cela vous permettra d'améliorer votre relation pédagogique avec elles, en variant vos manières d'enseigner. Le programme d'EMC en vigueur depuis la rentrée 2020, centré sur la démocratie, pourra facilement être articulé avec votre cours de philosophie, tout en proposant aux élèves une approche plus empirique, documentée et centrée sur les débats.

Obtenir l'EMC dans un lycée où il est de longue date l'apanage des professeurs d'histoire-géographie suppose une bonne dose de diplomatie, en premier lieu avec lesdits collègues. Il ne s'agit pas de revendiquer la supériorité de notre discipline pour prendre en charge cet enseignement, mais de faire valoir des principes d'équilibre et d'équité.

## **Travailler en interdisciplinarité**

Nos collègues n'enseignent pas des sous-matières qui ne jouiraient pas des mêmes prérogatives intellectuelles que notre noble philosophie.

Pour nos élèves, des séances de cours coorganisées par des professeurs de disciplines différentes peuvent être très enrichissantes ; pour nous aussi.

N'hésitez donc pas à solliciter vos collègues, pour susciter des affinités et des projets communs : sciences économiques et sociales (sur la justice), sciences et vie de la Terre (sur l'épistémologie ou sur l'animal), histoire-géographie (sur le temps, l'épistémologie de l'histoire), mathématiques (sur les statistiques et l'esprit critique), physique (sur le temps), lettres (sur l'art).

## Connaître ses droits

Que vous exerciez sous un statut contractuel ou de fonctionnaire (stagiaire ou titulaire), il est primordial de vous informer sur vos droits, avant de répondre favorablement à une demande émanant par exemple de votre chef d'établissement.

Les syndicats sont les interlocuteurs privilégiés pour vous informer sur ces aspects statutaires et juridiques : sans nécessairement y adhérer, bien que cela soit indispensable à leur fonctionnement, vous pouvez leur faire part de vos doutes et leur demander du soutien.

Les associations professionnelles, dont l'ACIREPh, peuvent également vous informer et vous soutenir. Entièrement indépendantes, elles ont besoin de leurs adhérents pour vivre et agir pour l'avenir de l'enseignement de la philosophie.

Voici quelques exemples :

- Répartition égale des heures de la spécialité HLP entre philosophie et lettres

Ce point est très clairement affirmé dans le texte officiel, publié au BO, du programme de la spécialité HLP : « Aucune de ces entrées n'est spécifiquement "littéraire" ou "philosophique". Chacune d'entre elles se prête à une approche croisée, impliquant une concertation et une coopération effectives entre les professeurs en charge de cet enseignement qui doit être assuré à parts égales sur chaque année du cycle. »<sup>1</sup>

- Pondérations et heures supplémentaires

Sous réserve d'évolutions nouvelles, les enseignants peuvent se voir imposer deux heures supplémentaires au-delà de leur obligation de service, une fois celle-ci diminuée des pondérations en vigueur (une heure en moins pour au moins 10 heures enseignées en Terminale). Par exemple, un professeur certifié ayant au moins 10 heures de cours en Terminale doit 17 h ; il ne peut pas refuser 2 heures supplémentaires, ce qui portera son service à 19 h. Au-delà, il a le droit de refuser d'autres heures supplémentaires.

Une solution pour éviter ces heures supplémentaires obligatoires consiste à solliciter un temps partiel sur autorisation, suffisamment proche de votre quotité normale pour ne pas entraîner une baisse de salaire trop sensible. En effet, un enseignant exerçant à temps partiel n'a pas le droit d'avoir des heures supplémentaires. Ainsi, en travaillant à 80 % ou à 85 %, vous bénéficierez quasiment de votre salaire de temps plein (85 % ou 90 %).

---

<sup>1</sup> Voir sur notre site [acireph.org](http://acireph.org) la rubrique « Textes officiels ».

- Dispense de surveillance après l'épreuve de philosophie du bac  
Chaque année, le Ministre publie une note de service sur l'organisation du baccalauréat. On y retrouve une formule destinée à garantir les professeurs de philosophie des demandes excessives de leur établissement pendant la période de correction des copies : « Les enseignants chargés de la correction des épreuves de philosophie sont dispensés de toute surveillance d'autres épreuves écrites, dès la remise de leur lot de copies à corriger. »



# De la précarité dans l'Éducation Nationale : le statut et les droits de l'enseignant contractuel

Lisa Tierny

Chaque année, d'heureux lauréats se réjouissent de l'obtention du concours, mais surtout du statut qui lui est associé : la certitude d'une qualification et d'un salaire à vie, ce n'est pas rien ! Et puis il y a les autres : celles et ceux que la logique impitoyable du concours a laissés sur la touche ou qui n'ont pas les moyens matériels de consacrer une année à la quête du « Graal ».

De quelle solution disposent-ils pour enseigner malgré tout ? En dehors de la voie « royale », on peut exercer le métier d'enseignant en étant professeur contractuel. L'agent n'est alors pas lié à l'institution par la reconnaissance d'une qualification, mais par une relation contractuelle à durée déterminée. Par sa nature même, ce dispositif place nécessairement l'agent dans un rapport de domination défavorable et le contraint à la précarité. Pour autant, l'enseignant contractuel n'est pas corvéable à merci et il est important de connaître les droits, qu'il ne doit pas hésiter à (ni craindre de) faire valoir.

Pour devenir prof contractuel, il suffit d'envoyer un dossier de candidature (les informations relatives à sa constitution sont disponibles sur les sites des rectorats) avec une lettre de motivation qui sent bon la République et, quand c'est possible, une lettre de recommandation (du chef d'établissement si vous avez par exemple été assistant d'éducation). Aveuglément confiants, les services du rectorat valident les candidatures sans prendre la peine de rencontrer

les aspirants professeurs, vérifier leurs aptitudes pédagogiques ou leur maîtrise des contenus disciplinaires.

Il peut s'écouler pas mal de temps entre l'envoi du dossier de candidature et le premier signe de vie du rectorat. Il faut donc apprendre à faire preuve de patience et de sagesse face à l'incertitude, mais il ne faut cependant pas hésiter à relancer le rectorat pour se rappeler à leur bon souvenir quand une réponse tarde à arriver ou qu'on ne vous propose rien.

Après quelques semaines (ou mois), voilà donc qu'il se manifeste et vous fait enfin une proposition de poste ! Il y a malheureusement peu de chances que ce que l'on vous propose soit le poste de vos rêves. Pour bien s'y repérer, il faut comprendre comment fonctionne l'attribution des postes : au mois de juin, ce sont d'abord les titulaires qui sont affectés selon la hiérarchie des vœux qu'ils ont formulés à l'occasion de la phase de mouvement ; ensuite, de la mi-juillet à la rentrée de septembre, les TZR se voient attribuer les postes et les services qui n'ont pas été pourvus ; enfin, on appelle les contractuels pour combler les trous. Les services qui restent ne se trouvent donc, a priori, pas dans des lycées de centre-ville à deux minutes de chez vous. Quand on est contractuel, on se balade pas mal à travers l'académie et on finit par connaître par cœur le réseau TER de sa région ! Mais, même au sein du vivier des contractuels, une hiérarchie opère : ce sont les agents avec la plus grande ancienneté qui se voient d'abord proposer les postes : ils ont alors le luxe de pouvoir choisir entre plusieurs options.

En effet, si, à bien des égards, le statut de contractuel est bien moins désirable que celui de fonctionnaire, il présente néanmoins un avantage (le seul) : contrairement au titulaire qui ne peut refuser son affectation, l'enseignant contractuel peut décliner une proposition de poste. En un sens, on peut dire qu'il a une plus grande liberté ; en tout cas, il peut choisir. Dès que vous entrez en contact avec la personne du rectorat en charge des contractuels de philosophie (votre gestionnaire), faites-lui connaître vos préférences (quotité horaire, zone géographique, moyen de transport, etc.). Si le service n'est pas suffisant, si vous n'êtes pas véhiculé et que l'établissement n'est pas accessible en train, etc. vous ne devez pas craindre de refuser une offre de poste qui ne vous convient pas. De même, si vous avez eu vent d'heures disponibles dans un établissement qui vous intéresse, ou que vous voulez continuer à occuper le BMP (bloc de moyens provisoires) sur lequel vous êtes déjà affecté, vous pouvez aussi être pro-actif et demander à être affecté sur ces postes. Vous pouvez demander au chef d'établissement ou à l'IPR (inspecteur pédagogique régional) d'appuyer votre demande auprès du rectorat : contrairement au mouvement des titulaires soumis à un barème strict, l'affectation des profs contractuels est affaire de décisions humaines, que l'on peut tenter d'influencer en notre faveur.

Il n'est pas question, sous prétexte d'un statut inférieur, de vous laisser imposer une affectation qui ne vous convient pas. Cependant, il faut être honnête : le luxe de se voir proposer plusieurs options et pouvoir choisir s'obtient en étant connu du rectorat, c'est-à-dire en faisant partie de leur vivier de contractuels actifs et opérationnels. Il est donc stratégique d'accepter la première fois la proposition qui vous est faite, même si celle-ci est peu réjouissante, afin de rentrer le plus vite possible dans leur « base de données ».

Le calendrier des affectations ne suit pas une chronologie établie à l'avance, mais dépend de l'évolution constante, et difficile à anticiper, des besoins des établissements. Et c'est en cela que l'enseignant contractuel fait l'expérience de la précarité : à la fin de l'année scolaire et au terme de son contrat, il ne sait pas ce qu'il adviendra de lui à la rentrée prochaine et il n'est même pas assuré d'avoir un poste. La plupart du temps, il part en vacances sans connaître les modalités de sa rentrée en septembre. Les plus chanceux (comprenez les plus anciens) sont appelés jusqu'à la mi-juillet ; le deuxième round des affectations commence à la fin août et continue en septembre, à mesure que le rectorat a de la visibilité sur les postes qui ne sont pas pourvus après l'été. Les recrutements se poursuivent ainsi tout au long de l'année afin de remplacer au pied levé les professeurs absents. En gros, vous pouvez être appelé à n'importe quel moment de l'année. Et il faut réagir vite, car on peut vous demander d'intervenir en classe dès le lendemain ; encore une fois, n'hésitez pas non plus à négocier quelques jours afin de vous organiser si vous avez des enfants par exemple.

Si votre contrat couvre la totalité de l'année scolaire, exigez du rectorat qu'il vous engage jusqu'au 31 août, conformément à ce qui est prévu par l'article 4 du décret n°2016-1171 du 29 août 2016 relatif aux agents contractuels, et vous permette ainsi d'être payé pendant les vacances. S'il est de plus courte durée, insistez pour qu'il couvre les vacances qui suivent la fin de votre mission. Vraiment, quand on est contractuel, il ne faut pas hésiter à exiger et faire preuve de pugnacité ; sollicitez si besoin votre IPR, souvent sensible au sort des profs contractuels.

Avant la signature, soyez vigilant et vérifiez bien les termes du contrat : durée et temps de travail, rémunération, indemnités, congés payés et accès au CDI (obligatoirement proposé à un agent après six ans de contrat). Vous pouvez toutefois modifier la quotité horaire de votre contrat si vous acceptez des heures sup' au cours de l'année par un avenant.

Quelles que soient vos affinités politiques, il est bienvenu de vous syndiquer (la cotisation est moindre pour les agents contractuels) : pas seulement pour faire la révolution, mais aussi pour vous défendre en cas de manquement à vos droits ou de maltraitance administrative. Par exemple, il n'est pas rare d'observer des retards ou des irrégularités de paiement (surtout au début). Vous aurez

beau harceler le service des payes tous les jours, en leur expliquant que vous ne pouvez décemment pas vivre pendant trois mois avec 700 euros, on vous répondra qu'on ne peut rien y faire et qu'« on n'a pas la main sur le logiciel ». Un coup de fil de votre syndicat au rectorat et hop ! c'est réglé dans l'heure !

Concernant justement la rémunération, celle-ci est strictement encadrée par une grille indiciaire qui définit le salaire en fonction de l'échelon de l'agent : les échelons sont propres au corps des contractuels et ne correspondent pas à ceux des titulaires. L'agent contractuel peut prétendre à un changement d'échelon et une revalorisation salariale tous les trois ans, à l'issue d'une commission qui prend connaissance des différents rapports d'inspection et d'évaluation de l'agent (à chaque fin de contrat ou d'année scolaire, le chef d'établissement remplit une fiche d'évaluation très sommaire) et statue sur son passage à l'échelon supérieur. Ces commissions se réunissent automatiquement, vous n'en faites pas la demande.

Comme n'importe quel autre professeur, l'enseignant contractuel a également droit à l'heure de pondération relative aux classes terminale, à l'ISOE (indemnité de suivi et d'orientation des élèves) s'il est professeur principal, à la prime « établissement sensible », et peut également prétendre à des HSA (heures supplémentaires annuelles) ou des HSE (heures supplémentaires effectives). Il est cependant préférable de ne pas cumuler trop d'heures sup' : une quotité horaire trop élevée nuit à la qualité du travail de l'enseignant et empêche une répartition équitable du travail et la création de nouveaux postes. Le chef d'établissement peut vous imposer deux HSA ; au-delà, vous avez le droit de les refuser. On profite souvent du statut fragile des contractuels pour leur imposer les heures dont personne ne veut : rien, dans la loi, ne vous oblige à les accepter. Les contractuels sont concernés, comme les autres professeurs, par l'article 4 du décret n°2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants et, à ce titre, peuvent faire valoir leur droit à refuser plus de deux heures sup'. N'hésitez pas pour cela à vous rapprocher des représentants syndicaux de votre établissement ou de l'IPR.

« Tout travail mérite salaire » est un principe qui vaut aussi dans l'Éduc' Nat' : il faut bien déclarer en HSE toutes les heures que vous réalisez en plus de votre service : soutien, séances ponctuelles d'orientation, surveillance de devoirs, etc.

Contractuel, vous êtes souvent amené à travailler loin de chez vous : comme les autres professeurs, vous avez le droit à une prise en charge partielle (à hauteur de 50 %) de vos frais de transport (fixée par le décret n°2010-676 du 21 juin 2010 relatif à la prise en charge des déplacements), quand ceux-là impliquent un abonnement à un réseau public de transports (métro, RER, SNCF, vélo, etc.). Aussi, les déplacements en voiture ne sont pas pris en charge mais vous pouvez

cependant les déduire en frais réels lors de votre déclaration de revenus ; à vous de faire le calcul pour savoir quelle option est la plus avantageuse.

Les enseignants contractuels ont les mêmes droits que les autres collègues en matière de formation et de congés : vous pouvez assister au PAF (plan académique de formation), vous absenter pour un stage syndical, une formation pour le concours, pour passer les épreuves, etc., demander un congé parental ; etc. Certains de ces congés sont cependant conditionnés par l'ancienneté et ne donnent pas toujours lieu à une rémunération.

Si le statut de l'agent contractuel ne garantit pas les mêmes protections que celui d'agent titulaire, il donne néanmoins à l'enseignant les mêmes droits, qu'il peut et doit faire valoir. Mais, surtout, la nature de leur activité est la même. S'il existe encore des différences symboliques entre les agrégés, les certifiés et les contractuels, celles-ci relèvent essentiellement de représentations : tous, dans les faits, pratiquent exactement le même métier. Il est probablement plus difficile encore pour un contractuel qui ne peut pas faire valoir de temps partiel et qui accumule ainsi les classes, les élèves et les paquets de copies. Vous êtes tout aussi légitime que n'importe quel autre collègue et votre statut précaire ne fait pas de vous un moins bon enseignant ou un prof au rabais. Sentez-vous légitime comme enseignant, et légitime à faire valoir vos droits, exiger de bonnes conditions de travail et d'enseignement, défendre un point de vue face à un collègue ou un supérieur hiérarchique, prendre position, dénoncer des situations injustes, faire grève, etc.

Après six années pleines de contrat, le rectorat a, par la loi n°2012-347 du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire des agents contractuels, l'obligation de vous proposer un CDI. À première vue, cela peut paraître désirable parce que le CDI met fin à l'incertitude de la rentrée suivante ; mais il ne faut pas s'y tromper : le CDI ne protège pas du licenciement, ne garantit pas un temps-plein tous les ans, ni la prise en charge des frais de déplacement, n'assure pas l'égalité des contractuels devant la rémunération ni la stabilité de la rémunération. Le CDI ne donne pas lieu à une titularisation ; seule la réussite à un concours de l'Éducation Nationale permet d'accéder à ce statut. Pour cette raison, il est important de parvenir à se ménager du temps, dans sa semaine souvent chargée, pour préparer le concours. Votre expérience du terrain vous avantage sur le plan pédagogique, mais elle ne vous prépare pas au format des épreuves de concours ; seul un entraînement assidu vous rôdera aux exigences académiques. Faites-vous violence et imposez-vous des séances hebdomadaires et régulières de travail. Quand on est prof, et à plus forte raison quand on cumule les classes, on est vite pris par le tourbillon des affaires courantes et on se laisse facilement déborder par le rythme effréné de la préparation des cours, des conseils de classe, de la correction des copies, etc. Il faut résister au

rouleau compresseur du calendrier et des échéances scolaires et ne pas perdre de vue l'essentiel : tout mettre en œuvre pour obtenir le concours qui vous permettra d'exercer votre métier dans de meilleures conditions et protégé par un statut. N'hésitez pas à négocier avec le chef d'établissement votre emploi du temps, de manière à vous libérer des plages horaires suffisamment conséquentes pour vous permettre de travailler le concours. Acceptez par exemple d'être PP en échange d'une journée ou d'une après-midi libre.

Vous pouvez vous présenter au concours externe, ainsi qu'au concours interne si vous justifiez de trois années d'ancienneté dans l'Éducation nationale (les services en tant qu'AED sont pris en compte pour le calcul). Si vous êtes lauréat à l'interne, n'oubliez surtout pas de faire votre demande de classement avant la mi-septembre afin que vos services antérieurs soient pris en compte dans le calcul de votre nouvel échelon dans le corps des titulaires. Si vous ne le faites pas à ce moment-là, vous n'aurez plus la possibilité de faire valoir votre ancienneté dans le calcul de votre rémunération.

On se sent un peu seul quand on est contractuel : contrairement aux lauréats qui entrent dans le métier avec un tuteur, le prof contractuel est livré à lui-même. Aucun dispositif ni personne référente ne l'accompagne dans la découverte du métier, de la préparation des cours, de la gestion de classe, de l'évaluation, etc. Il se peut que l'inspecteur vous visite pour une inspection « conseil », mais c'est bien la seule fois que l'institution se souciera de savoir ce qui se passe ou se dit dans votre salle de classe. Vous avez tout intérêt à vous rapprocher de vos collègues pour leur demander conseil, mutualiser des documents de travail, etc. Il est bienvenu également d'assister réciproquement à vos cours : assister aux cours de ses collègues peut être inspirant, et leur venue dans votre classe vous offre un regard critique. Face à l'absence de prise en charge de la formation des contractuels par l'institution, c'est auprès de vos pairs que vous trouverez le plus d'aide.

La lutte pour l'amélioration des conditions de travail des agents contractuels est menée depuis longtemps par les syndicats qui ont permis de garantir un certain nombre de droits, que vous ne devez pas hésiter à revendiquer. L'enseignant contractuel ne doit pas tout accepter sous prétexte qu'il ne partage pas le même statut que ses collègues titulaires ; il a le droit de refuser ce qu'on ne peut légalement pas lui imposer. Contractuel, vous êtes tout aussi légitime à enseigner et à faire valoir vos droits.

# Comment enseigner un programme illimité ?

Joël Dolbeault

Pour chaque série, le programme de philosophie comporte en puissance un nombre de problèmes beaucoup plus grand que ceux qui peuvent effectivement être abordés en un an. Ainsi, un élève capable (*i.e.* sans lacunes scolaires particulières) et sérieux (*i.e.* qui maîtrise le cours de philosophie enseigné pendant l'année) peut se trouver démuné devant certains sujets, au Bac, si ces derniers font allusion à des problèmes non abordés pendant l'année. En ce sens, les programmes ne sont pas à la mesure des capacités des élèves : ils sont démesurés. Cette idée ne fait pas consensus dans la profession, nombre de collègues contestant l'une ou/et l'autre des raisons données : d'une part, il ne faudrait pas surestimer le nombre de problèmes permis par les programmes actuels, surtout que ceux-ci précisent que les problèmes abordés doivent avoir « un caractère élémentaire » ; d'autre part, il ne faudrait pas sous-estimer la capacité des élèves d'utiliser certains éléments acquis pendant l'année pour réfléchir sur un problème qu'ils ne connaissent pas. Cependant, un test assez simple permet de montrer qu'il y a réellement une démesure des programmes : à la fin de son année d'enseignement, chaque professeur peut facilement trouver trois sujets déjà donnés au Bac (deux dissertations et un texte, qui constitueraient donc une épreuve complète) pour lesquels ses élèves seraient plutôt démunis. Il est donc possible que cela arrive au Bac. D'où, chaque année, l'inquiétude de nombreux collègues à la découverte des sujets. Et le reproche récurrent contre le fait que certains sujets ne sont pas assez « classiques » (« élémentaires », pour reprendre ce mot des programmes). Mais ce qui est « classique » pour les uns l'est-il pour les autres ? Rien n'est moins sûr.

Ce caractère démesuré des programmes de philosophie peut étonner le professeur débutant. Mais, d'un point de vue historique, il faut savoir que cette démesure ne commence qu'avec les programmes de 1973 (modifiés en 2003 et 2005, puis en 2019). Dans les programmes précédents, les problèmes à aborder en priorité sont mieux indiqués. Surtout, cette démesure est la contrepartie d'une demande de liberté individuelle d'une partie des professeurs : l'idée est qu'il ne revient pas aux professeurs pris collectivement de s'entendre sur un certain nombre de problèmes à aborder en priorité (qui seraient alors les problèmes reconnus comme « élémentaires » par la profession), mais que, à l'intérieur d'un cadre suffisamment vaste et indéterminé, chaque professeur doit pouvoir choisir individuellement les problèmes à aborder en priorité.

Depuis longtemps, l'ACIREPh défend la nécessité de corriger cette démesure. La dernière réforme n'a produit qu'une correction très partielle, en diminuant légèrement le nombre de notions à aborder dans l'année – chacune renvoyant toujours à un nombre illimité de problèmes. La question purement pratique est donc de savoir comment gérer cette démesure pendant l'année.

Pour cette question, la lecture des programmes apparaît comme inutile car ces derniers ne reconnaissent pas la démesure. Ironiquement, ils semblent même la nier : « Le nombre et le choix des notions sont nécessairement liés aux conditions de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales. La cohérence et l'homogénéité de notions choisies en nombre adapté à l'horaire qui lui est dévolu assurent la limitation du programme. » (BO 2019). S'il y a réellement une cohérence et une homogénéité des notions, le plus simple n'est-il pas de l'indiquer explicitement et d'en faire le programme ? Par ailleurs, l'affirmation que le professeur peut explorer n'importe quelle association de notions, afin de poser un problème philosophique (BO 2019), revient implicitement à assumer la démesure.

Interrogés sur la difficulté à boucler le programme, certains inspecteurs donnent les deux conseils suivants : d'une part, faire des leçons qui regroupent plusieurs notions, et éviter ainsi d'avoir à faire autant de leçons que de notions ; d'autre part, consacrer une partie importante de l'année (par exemple une heure par semaine toute l'année ou presque dans une série générale) à l'étude d'une œuvre, avec comme objectif de couvrir un nombre important de notions. Le premier conseil nous laisse dubitatifs : il est sans doute opportun de faire des leçons qui regroupent plusieurs notions, pour différentes raisons, mais on comprend mal en quoi ce groupement permettrait d'aborder plus de problèmes en moins de temps : grouper des notions est une manière de sélectionner certains problèmes parmi beaucoup d'autres possibles. Le second conseil pose un problème similaire : il paraît difficile de trouver une œuvre qui couvrirait l'ensemble des sujets donnés au Bac sur telle ou telle notion, probablement parce que les rédacteurs de sujets s'inspirent de l'ensemble du patrimoine philosophique,



et non d'un seul philosophe. Par ailleurs, l'étude longue d'une œuvre n'est pas forcément ce qui recueille le plus d'intérêt en philosophie chez les élèves.

Un conseil plus utile pour le professeur débutant est de consulter les listes de sujets donnés au Bac, et de chercher à discerner les problèmes les plus récurrents – les problèmes considérés de fait comme « élémentaires » par la profession (qui fait les sujets), et donc à étudier en priorité. La lecture des manuels peut aussi l'aider à cerner ces problèmes « élémentaires », à condition d'en consulter un certain nombre. Mais évidemment, quel que soit son intérêt, cette démarche ne peut permettre de couvrir l'ensemble des problèmes contenus en puissance dans les programmes. Elle fait pour le mieux, si l'on peut dire, et à l'impossible nul n'est tenu.

Le professeur convaincu que la philosophie est principalement une affaire de méthode aura moins d'inquiétude : il se contentera d'aborder un nombre suffisant de problèmes, peu importe lesquels, en considérant que ce travail permet l'acquisition de techniques permettant de traiter l'ensemble des sujets du Bac. Pour les raisons esquissées plus haut, il nous semble que cette approche est globalement illusoire.

Restent deux questions : que dire aux élèves à propos des programmes ? Et, pendant l'année, quel rapport établir entre le cours et les devoirs type Bac ?

Dans l'intérêt même des élèves (et pas seulement moralement), il vaut mieux leur dire la vérité, en évitant évidemment la critique des programmes (car tel n'est pas le lieu devant les élèves), et en prenant soin de ne pas les apeurer : les sujets de Bac pourront porter sur des problèmes peu ou pas étudiés pendant l'année ; et cette capacité de faire face à un problème plus ou moins nouveau fait partie des exigences de l'épreuve. Cet avertissement a au moins deux utilités : d'une part, sensibiliser les élèves à l'importance du choix du sujet (sur les trois possibles), l'idée étant de privilégier le sujet le plus en rapport aux problèmes étudiés pendant l'année. D'autre part, encourager les élèves à utiliser des éléments de cours hors du contexte où ils sont apparus, quelles que soient les limites et les difficultés de cette opération.

Cependant, pendant l'année, le professeur convaincu de la démesure des programmes peut difficilement proposer des sujets dans les conditions du Bac (du moins ne faire que cela). Certes, cette méthode peut avoir l'intérêt d'habituer les élèves à ces conditions problématiques. Mais, d'un autre côté, il semble évident que les dossiers de poursuite d'études ont plus d'importance que le Bac lui-même pour les élèves. C'est encore plus le cas avec la réforme Parcoursup. Le mieux semble donc d'aller jusqu'au bout de la logique de programmes fondés sur l'idée de liberté individuelle : proposer des sujets ayant un rapport étroit à son cours, c'est-à-dire à ses choix de problèmes, permettant ainsi de valoriser assurément les élèves capables et sérieux.



# Donnez du rythme à vos cours !

Frédéric Le Plaine

Les programmes ne définissent pas d'ordre pour concevoir sa progression ; il est donc loisible à l'enseignant d'amorcer et d'organiser son année comme il l'entend.

Faut-il d'abord présenter la philosophie aux élèves ? Bien qu'il soit utile et même nécessaire que les élèves comprennent en quoi peut consister une démarche philosophique, on peut s'en remettre pour cela au travail fait sur chacun des problèmes abordés avec eux au cours de l'année. Une méditation abstraite méta-réflexive sur ce qu'est la philosophie, ce qu'elle pourrait être, ce qu'elle n'est pas... risque de perdre les élèves et de retarder leur compréhension pratique, en acte, des spécificités de notre discipline.

Pour autant, il peut être utile de commencer par poser le cadre de travail avec la classe (soit qu'on l'impose, soit qu'on en décide avec elle) : expliciter les « règles du jeu » scolaire, la façon dont on organisera son cours sur la semaine ou le trimestre, comment le temps sera partagé entre cours, exercices, entraînements aux devoirs type bac, quelle place sera consacrée à leur parole, à leurs questionnements, comment sera valorisée leur participation en classe, comment seront sanctionnés les bavardages ou l'utilisation de leur téléphone, comment seront coefficientés les différents types d'exercices, etc.

L'ACIREPh conteste toute naturalité de la pensée philosophique : contre la mythologie traditionnelle de la profession qui croit volontiers qu'il suffit de parler clairement et de manière argumentée pour être compris des élèves, il faut garder à l'esprit l'étrangeté de la langue philosophique pour les novices. La philosophie n'est pas à elle-même sa propre pédagogie et l'année de Terminale n'est pas une immersion-conversion pendant laquelle il suffirait de plonger les élèves dans la profondeur des concepts pour en faire des apprentis philosophes.

L'essentiel est peut-être de ne jamais sous-estimer le poids des connaissances devenues évidentes pour le professeur, évidences qui risquent de rester implicites et inaccessibles à la plupart des élèves si elles ne sont pas l'objet d'un enseignement explicite. Par exemple, donner aux élèves, entre le début de l'année et les vacances d'automne, des exercices simples, comme repérer différents arguments (dont les sophismes) ou même résumer un extrait de texte (pas nécessairement philosophique), peut permettre à la fois de les mettre en confiance et d'apprécier leurs acquis et leurs capacités, très variables selon les années, les lycées et les classes.

Pour ce qui est de l'ordre des notions abordées au cours de la progression annuelle, il n'existe aucune logique dictée par les listes de notions qui tiennent lieu de programmes. Si un conseil peut être donné sur ce point, c'est de commencer par un problème qu'on aime particulièrement, et avec lequel on se sent à l'aise : on aura toutes les chances alors d'intéresser les élèves.

Quant à l'organisation du cours sur l'année, il est bon de la prévoir, pour ne pas être trop gourmand quant au temps passé sur chaque problème abordé : une année scolaire ne compte réellement qu'une trentaine de semaines : c'est peu pour traiter nos « programmes » quasi-illimités. Les programmes précisent, et les inspecteurs le rappellent souvent, que les notions ne doivent pas constituer des titres de chapitres – comme c'est le cas dans les Annabac et la plupart des manuels.

La solution qui s'impose donc consiste à regrouper quelques notions au sein d'un problème qui sera traité par une séquence de cours. En fonction des classes, il peut être idoine de privilégier des chapitres qui ne s'étendent pas trop longtemps, au risque de les perdre ou de les lasser. Par ailleurs, il est tout à fait possible de croiser une notion plusieurs fois dans l'année.

Des chapitres relativement rapides permettent ainsi de donner du rythme à votre progression. Avec un premier chapitre terminé avant les vacances d'automne, les élèves se repèrent, perçoivent qu'on avance et qu'on peut déjà entamer un travail de révisions ou de méthode.

Du rythme dans l'année et du rythme dans la semaine : en l'absence de culture pédagogique commune, l'un des risques du métier est de ne consacrer ses heures en classe qu'aux cours en délaissant les exercices, les pratiques et l'activité des élèves. Aussi, il peut être intéressant de prévoir une organisation de la semaine où le temps se partage, entre les heures et au sein d'une même heure, entre le cours à proprement parler et les exercices d'application (analyse d'un problème, construction d'arguments ou d'objections, travail sur la logique de l'argumentation, recherche d'exemples, mise en œuvre de repères conceptuels, travail sur un extrait de film ou de série, préparation d'un débat, etc.). Alternier régulièrement entre différentes modalités d'enseignement, y

compris entre la classe entière et les travaux par petits groupes, c'est favoriser l'attention des élèves, qui peut vite s'évaporer...

Voici un exemple de progression annuelle en Terminale générale, telle que distribuée en début d'année aux élèves. Cette pratique peut être critiquée par la rigidité qu'elle implique, mais elle peut aussi être rassurante pour les élèves. Elle est également un garde-fou pour l'enseignant, car il s'oblige ainsi à ne pas prendre trop de retard... Il convient d'évaluer sa pertinence pour soi ou pour les élèves, voire de la remanier au fur et à mesure de l'avancement réel pendant l'année.

Enquêtes	Notions
Enquête 1 : Choisissons-nous d'être qui nous sommes ?	La liberté, la conscience, l'inconscient, le temps
<i>Apprendre à argumenter : logique et méthode</i>	
VACANCES D'AUTOMNE	
Enquête 2 : Dépend-il de nous d'être heureux ?	Le bonheur, la liberté
Enquête 3 : Les lois visent-elles à instaurer la justice ?	L'État, la justice, la liberté
VACANCES DE NOËL	
Enquête 4 : Un État démocratique est-il possible ?	L'État, la justice, la liberté
Enquête 5 : Le travail nous vole-t-il notre temps ?	Le travail, la liberté, le temps
VACANCES D'HIVER	
Enquête 6 : Faut-il avoir confiance en la science ?	La science, la raison, la vérité
Enquête 7 : D'où vient Dieu ?	La religion, la vérité
VACANCES DE PRINTEMPS	
Enquête 8 : L'humanité est-elle supérieure à la nature ?	Le langage, la nature, le devoir
Enquête 9 : L'art n'est-il qu'une technique ?	L'art, la technique



# Dix conseils pour préparer ses cours

Frédéric Le Plaine, Lisa Tierny et Guillaume Durieux

Vous voilà enfin prof : vous êtes excité et curieux ! Mais vous êtes aussi paniqué : si vos connaissances philosophiques sont solides, on ne vous a cependant pas appris à faire cours ! Si vous n'y avez pas été formé pendant vos études, vous ne le serez pas davantage avant votre première rentrée. Si vous êtes convoqué à l'INSPE une semaine avant le début des cours, ce sera très probablement pour entendre des collègues de classes préparatoires s'écouter disserter sur d'obscurs points de doctrine, comme l'analytique des principes chez Kant, que vous n'aurez vraisemblablement jamais l'occasion d'aborder avec des élèves de Terminale.

La préparation des premiers cours est une étape importante mais difficile, car elle suppose que nous désapprenions ce que nous avons appris, et nous libérons de nos habitudes universitaires. Fraîchement sorti des études ou de la préparation du concours, il est difficile de savoir ce que l'on est en mesure d'attendre d'un élève de Terminale. Surtout, quand on est rôdé aux dissertations érudites, on ne sait pas réaliser une leçon à destination d'un public néophyte, qui attend de nous que nous lui transmettions des contenus disciplinaires et des savoir-faire. Comment préparer un cours de philosophie ?

## 1. Ne prenez pas les notions pour des chapitres

On n'étudie pas « La liberté », ou « l'État », mais on se demandera plutôt « L'État nous prive-t-il de notre liberté ? ». Pour nourrir une pensée philosophique, il est fondamental que la réflexion s'articule autour d'un problème, qui sera son point de départ, son fil conducteur et son point d'arrivée.

En procédant par notion, vous prenez le risque de tomber dans l'écueil du « catalogue » de philosophes et de concepts. Poser un problème permet d'explicitier et rendre visible la démarche philosophique qui consiste à questionner, formuler des hypothèses, des objections, etc.

## **2. Posez le problème avec les élèves**

Les questionnements philosophiques sont souvent perçus par les élèves comme arbitrairement tombés du ciel. Pour lancer votre séquence ou votre chapitre, introduisez le problème avec les élèves par une activité ou une discussion qui leur rende sensibles ses enjeux et ses implications dans la « vraie vie ». On trouve de plus en plus fréquemment dans certains manuels des documents statistiques ou des études de cas qui permettent de faciliter ce travail de problématisation. On peut faire travailler les élèves par petits groupes pour analyser le problème, en les guidant pour qu'ils prennent peu à peu les bonnes habitudes. Les manières de faire sont nombreuses : ne vous privez pas d'en essayer plusieurs.

## **3. Soyez à la fois modeste et exigeant**

Vous enseignez au lycée, pas en classe prépa. Vos élèves auront un rapport à la langue, au vocabulaire, à l'abstraction, à la culture écrite, très disparate en fonction des classes et au sein d'une même classe. On est parfois surpris de certains mots ou expressions dont ils ignorent la signification. Ne leur en veuillez pas : les élèves sont tels que notre système éducatif les a faits. Maintenant, ils sont devant vous, et il faut faire avec. Pour ce qui concerne le contenu de vos cours, une conséquence s'ensuit : même si vous avez envie de les emmener très loin dans certaines subtilités doctrinales ou conceptuelles, il ne faudra pas brûler les étapes, mais commencer par les premières briques et s'assurer qu'ils digèrent bien votre cours, à mesure que vous avancez.

## **4. Clarifiez le cadre**

Pour que les élèves s'approprient au mieux votre cours, il faut leur en donner les moyens : qu'ils sachent d'où l'on part, où l'on en est et où l'on va. Une fois le problème du chapitre posé, il faut que les élèves se repèrent dans le cheminement du cours : qu'ils en aient un plan détaillé, par exemple, et qu'ils comprennent en quoi ce qu'on aborde est relié au problème de départ et nécessaire pour avancer dans la réflexion. À chaque fois qu'un texte, un document ou un film est étudié, son rapport avec le problème ne doit pas être un mystère. Si ce rapport est évident pour vous, il ne l'est pas forcément pour les élèves :



explicititez-le ! Des bilans d'étape réguliers peuvent à cet égard être utiles, à la fois pour justifier l'intérêt de ce qui vient d'être compris dans la progression du questionnement, et pour bien marquer ce qu'il faut en retenir. C'est aussi une façon de leur faire comprendre que dans leurs dissertations, ils devront eux aussi ne jamais perdre de vue le sujet et y revenir dans chaque paragraphe.

## **5. N'ayez pas peur d'être « scolaire »**

N'hésitez pas à matérialiser de façon ostensible, par un rituel au tableau, les éléments du cours qui doivent particulièrement retenir leur attention et mériter leurs efforts de mémorisation : les différents sens des concepts, les distinctions importantes (les « repères »), des formalisations ou des schémas pour certains arguments, les exemples qui y sont associés, etc. Ainsi, votre préparation de cours ne doit pas être focalisée sur son seul contenu philosophique, mais doit aussi faire un sort aux méthodes très concrètes que vous comptez mettre en œuvre pour que ce cours soit compris et assimilé par tous vos élèves. Certains de ces éléments importants du cours pourront d'ailleurs faire l'objet de petites interrogations de connaissances, d'autant plus efficaces qu'elles seront régulières.

## **6. Structurez et faites-les structurer**

On peut faire de très bons cours en suivant un plan de dissertation mais cela ne va pas de soi. Peu importe la trame que vous choisissez, il importe avant tout de confronter les élèves à différents angles à partir desquels on peut approfondir un problème. S'il est plus classique, le plan de cours structuré tel une dissertation a le mérite de renforcer l'apprentissage de la méthode que les élèves auront à pratiquer à l'examen. On peut même imaginer un chapitre qui démarre par un colloque des philosophes<sup>1</sup> et où les élèves ont ensuite à construire eux-mêmes leur plan du cours, en fonction de leurs propres affinités et des arguments qui leur paraissent devoir l'emporter. Si vous choisissez cette manière de faire, veillez toutefois à éviter l'effet d'identification, souvent observé, avec le philosophe qu'ils ont incarné pendant le colloque ; et prenez le temps de les accompagner, surtout en début d'année, à chaque étape de l'élaboration de leur plan, qui peut se dérouler sous la forme d'un devoir fait en partie en classe et en partie à la maison.

---

<sup>1</sup> Sur ce dispositif, voir l'article de Nicole Grataloup repris dans ce *Guide*.

## 7. Composez avec le réel

Acceptez et faites-vous à l'idée que votre cours ne se passera pas comme vous l'avez prévu. Vous passerez probablement votre week-end à préparer une séance de deux heures pour finalement n'en faire qu'un tiers ! Au début, on prépare souvent des séances ambitieuses et millimétrées, mais on découvre vite qu'on n'est absolument pas maître de leur réception par les élèves. On n'anticipe jamais suffisamment les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, leurs incompréhensions ou leurs objections ; il faut construire votre cours de manière à ce qu'il puisse accueillir les réactions des élèves et leurs blocages. Il faut donc faire preuve de souplesse face à l'imprévu, et accepter de ne pas toujours atteindre vos objectifs.

## 8. Interrogez-vous sur la trace écrite

Les bons élèves qu'ont souvent été les professeurs (à plus forte raison s'ils sont passés par une prépa) ont l'habitude des cours magistraux verticaux dans lequel l'enseignant péroré seul et les étudiants notent doctement ce qu'il professe. Mais cette manière de faire ne va pas de soi, et ce serait une erreur de reproduire le modèle dans lequel vous avez été formé. Certains collègues aiment dicter, d'autres projeter le cours ou le distribuer en polycopiés ou encore inciter les élèves à prendre des notes. Si vous optez pour la prise de notes, instaurez-la progressivement, car les élèves sont souvent loin d'être autonomes. Il ne faut pas les présupposer capables, mais les rendre capables. On peut par exemple expliquer un argument à l'oral, puis laisser quelques minutes aux élèves pour le restituer dans leur cours : les meilleures productions pourront être valorisées devant la classe.

## 9. Pensez aux savoir-faire : apprendre, c'est appliquer

Vous aurez sûrement tendance à bâtir vos cours en pensant en priorité aux raisonnements, aux doctrines philosophiques, aux grandes oppositions dont la maîtrise vous semble incontournable, etc. Pour autant, n'oubliez pas de vous demander ce que vos élèves doivent savoir *faire*. On objectera que les contenus sont inséparables des démarches intellectuelles. Il n'est pourtant pas vain de vous demander quels sont les savoir-faire, ou les compétences, qui sont au cœur du travail philosophique de *cette séance-là*, et comment vous comptez vous y prendre pour que les élèves les identifient et apprennent effectivement, pas seulement à les comprendre, mais à les mettre en œuvre. S'agit-il d'apprendre à distinguer deux concepts proches ? À reconnaître un sophisme ? À utiliser un certain type de raisonnement ? À dégager les présupposés ou les implications

d'un argument ? À confronter des points de vue divergents ? À prendre en compte des objections jugées pertinentes dans l'élaboration d'une réponse ? À reconstruire la logique de l'argumentation d'un texte ? À éviter des contresens en tenant compte du contexte ? Si nous n'y prêtons pas attention, si nous ne les explicitons pas, ces savoir-faire resteront invisibles, en particulier pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire. Votre cours n'est pas une visite touristique de neuf mois parmi les plus belles doctrines de l'histoire de la philosophie, ni une ribambelle de brillantes dissertations : c'est un lieu d'apprentissage où les élèves doivent pratiquer et appliquer. C'est pourquoi il peut être intéressant de consacrer le quart, voire la moitié de vos heures de la semaine avec une classe aux exercices d'application et d'entraînement.

## 10. Individualisez vos séances

Un enseignement efficace ne repose pas essentiellement sur les qualités innées ou sur l'érudition de l'enseignant. Il repose aussi sur l'expérience accumulée et sur la formation continue, formelle (dans le cadre de la formation initiale ou continue) ou informelle (dans le cadre d'échanges avec des collègues). Il repose enfin sur la capacité à concevoir ses cours, sa progression et sa démarche pédagogique en fonction d'objectifs clairs et explicites et à déployer les moyens permettant le mieux de réaliser ses objectifs.

De ce fait, au moment de préparer son cours, il importe de ne pas élaborer son cours seulement en réfléchissant à la structure et à la progression du chapitre entier. Il importe aussi que chaque séance ait son unité propre. Pour ce faire, il convient de se fixer un objectif d'apprentissage pour chaque séance. Par exemple : à la fin de cette séance, il faut que les élèves sachent expliquer la critique rousseauiste du droit du plus fort, distinguer entre déduction, induction et abduction, savoir utiliser les expressions « condition nécessaire » et « condition suffisante » pour structurer leurs raisonnements, etc. Il est très utile d'annoncer aux élèves cet objectif aux élèves en début de séance.

Ces objectifs peuvent consister soit en connaissances philosophiques substantielles (tel ou tel point de doctrine, telle ou telle distinction, etc.), soit en connaissances procédurales (formaliser un argument, analyser un exemple, etc.), soit les deux.

Il importe de concevoir la séance en vue de cet objectif : une séance dont l'objectif est l'explication d'un point de doctrine peut appeler la mise en place d'un moment relativement long de cours magistral, par exemple conclu par un QCM<sup>1</sup> ou un petit écrit visant à vérifier la compréhension des élèves, tandis qu'une autre

---

<sup>1</sup> Voir l'article de François Meyer sur les QCM en philosophie dans ce *Guide*.

dont l'objectif est de travailler sur les procédures à déployer lors de la phase de problématisation pourra justifier de mettre en place un colloque des philosophes.

Se fixer un objectif pédagogique clair et explicite pour chaque séance a plusieurs avantages :

- Premièrement, cela permet de garder la maîtrise de son temps. Il arrive souvent, lorsqu'on ne pense son cours que comme une sorte de longue dissertation, qu'il finisse par traîner en longueur : la sous-partie sur Kant finit par durer un mois et, arrivé aux vacances d'hiver, on n'a traité qu'un chapitre. Se fixer des objectifs explicites pour chaque séance permet de maîtriser son temps tout en mettant en place une réelle progressivité sur la période ou sur l'année en réfléchissant en amont à l'ordre des apprentissages.
- Deuxièmement, cela permet de varier souvent les modalités et les dispositifs. Il ne s'agit pas de valoriser le changement pour le changement. Mais en s'imposant d'explicitier pour chaque séance des objectifs spécifiques, on se rend conscient de la diversité et de la complexité de nos attentes et on se met en situation de développer une réelle imagination pédagogique : comment s'assurer au mieux que les élèves comprennent et maîtrisent ce que je veux qu'ils comprennent et maîtrisent ?
- Troisièmement, cela favorise le travail d'évaluation. On sait très exactement ce que les élèves sont censés savoir et la manière dont on l'a travaillé avec eux. On peut ainsi multiplier les évaluations, sous forme de petits exercices, soit en fin de séance pour vérifier le degré de compréhension des élèves, soit en fin de séquence. Cela permet, pour les élèves, d'ancrer les apprentissages et, pour les professeurs, d'avoir des retours réguliers sur le degré de maîtrise des élèves.
- Quatrièmement, cela améliore le climat de classe et la motivation des élèves à s'investir dans les apprentissages. Les élèves ont souvent des difficultés à comprendre quoi réviser en philosophie. Si des objectifs clairs en termes d'apprentissages sont explicitement indiqués aux élèves à chaque séance, ceux-ci peuvent organiser leur travail en fonction de ces objectifs et évaluer leur propre niveau de compréhension et de maîtrise.

En somme, il importe particulièrement, lorsque l'on prépare un cours, d'individualiser chaque séance en identifiant l'objectif qu'on se donne et en spécifiant le dispositif qui permet de le réaliser. Les élèves sont plus investis dans leurs apprentissages quand ils sont capables d'en saisir la finalité et de comprendre comment chaque étape y conduit. Et les professeurs y gagnent en maîtrise sur leur pratique. Cela permet aussi le développement d'une inventivité pédagogique stimulante.

# Que faire avec les repères ?

Frédéric Le Plaine

Les repères furent la seule innovation un peu déterminante de la réforme des programmes de 2003, reprise dans celle de 2019.

Ceux-ci sont en effet constitués par une liste de mots (les notions) accompagnés d'une autre liste de mots associés entre eux (les repères). Les repères sont définis comme des distinctions conceptuelles opératoires, relativement transversales, et devant être étudiées progressivement tout au long de l'année scolaire. Le texte des programmes précise que les repères ne doivent pas être enseignés pour eux-mêmes, isolément des notions. C'est dans l'analyse et la réflexion sur les notions que les repères doivent être mobilisés, mais ils doivent être « formulés explicitement ». Autrement dit, sans les enseigner à part, il faut bien leur faire un sort particulier. D'ailleurs, le texte officiel, tout en indiquant que les sujets du baccalauréat ne pourront porter que sur des notions et jamais directement sur des repères, précise également que ces derniers « soutiennent la réflexion que l'élève construit pour traiter un problème ». Bref : l'apprentissage des repères semble être une approche efficace pour s'appropriier, non seulement des outils pouvant servir à analyser et « problématiser » un sujet de dissertation ou un texte, mais également et du même coup, les ingrédients possibles de l'armature du plan d'une dissertation ou d'une explication de texte.

Les recommandations de l'Inspection générale donnent une série d'exemples d'interrogations adossées à des repères que l'on peut introduire en classe pour traiter telle ou telle notion : « L'art : qu'est-ce que l'art abstrait ? Y a-t-il de l'essentiel dans l'art ? L'art est-il simple intuition ? Qu'est-ce qu'un idéal de l'art ? Quels sont le principe et la fin de l'art ? Le goût est-il subjectif, objectif, intersubjectif ? La raison : quels sont les rôles de l'analyse et de la synthèse dans les processus démonstratifs ? Raisonne-t-on sur des exemples ou sur des preuves ? Qu'est-ce

qui distingue raison théorique et raison pratique ? Le temps : le temps est-il absolu ou relatif ? Est-il intuitif ou discursif ? Idéal ou réel ? Subjectif ou objectif ? »<sup>1</sup>.

Les repères sont donc incontournables. Ils sont intéressants d'un point de vue pédagogique, en ce qu'ils donnent aux élèves quelque chose de tangible sur quoi faire porter leurs efforts d'apprentissage et de mémorisation. Ils leur permettent d'enrichir leur culture philosophique, en prenant les choses par une facette apparemment modeste, celle du vocabulaire.

C'est pourquoi, sans déroger aux textes officiels, il peut être intéressant, non pas d'étudier les repères isolément, mais de souligner leur importance dans le déroulement du cours. On peut imaginer différents moyens, comme les encadrer au tableau, leur attribuer une couleur spécifique dans le cahier des élèves (en fonction de leur degré d'autonomie dans la prise de notes), voire en exiger la réécriture dans un petit carnet (de type lexique) de vocabulaire.

Pour marquer encore leur importance, on peut demander aux élèves, par binômes ou par petits groupes, d'imaginer une saynète qui fasse intervenir un repère dans une situation concrète qui leur rendra plus sensible la signification de la distinction ou de l'opposition. Par exemple, sur le repère « absolu / relatif », les élèves pourront imaginer un dialogue autour des critères de beauté d'une œuvre d'art à l'occasion de leur visite d'un musée, ou bien débattre sur la dimension culturelle d'une règle morale.

Des interrogations spécifiquement consacrées aux repères peuvent également jaloner l'année. Sans se limiter à de pures restitutions des définitions, elles sont plus efficaces à intégrer à des entraînements à certains aspects de méthode, comme l'analyse d'un sujet, l'élaboration d'une problématique, d'un argument, ou encore l'explication d'un texte.

### Exemples

En utilisant la distinction absolu/relatif, écrire une problématique où apparaisse une difficulté ou un paradoxe sur le sujet : « Nos convictions morales sont-elles fondées sur l'expérience ? »

En utilisant la distinction légal/légitime, écrire une problématique où apparaisse une difficulté ou un paradoxe sur le sujet : « Suffit-il d'obéir aux lois pour être juste ? »

En utilisant la distinction obligation/contrainte, écrire une problématique où apparaisse une difficulté ou un paradoxe sur le sujet : « Travailler, est-ce accomplir son humanité ? »

En utilisant la critique que fait Socrate des « preuves d'avocat » et la distinction entre persuader et convaincre, montrer qu'on peut avoir raison seul contre tous.

<sup>1</sup> Voir sur Eduscol la fiche de philosophie « Construction des cours : notions, auteurs, repères ».

On peut donc préciser quelques usages possibles des repères :

- Pour conceptualiser les termes d'un sujet de dissertation ou d'un chapitre du cours, en abordant leurs différents sens possibles, ou bien pour préciser et limiter un sens pertinent.
- Pour problématiser un sujet de dissertation, en clarifiant les termes d'une alternative ou d'un paradoxe.
- Pour clarifier l'analyse d'un argument dans l'explication d'un texte, en précisant ce qu'il dit et ce qu'il ne dit pas, ou bien ce à quoi il s'oppose.
- Pour construire une objection à l'argument d'un texte, puis la réponse que ferait l'auteur à cette objection.
- Pour problématiser l'explication d'un texte.

D'une manière générale, les repères permettent d'inscrire dans notre enseignement la nécessité d'aborder la philosophie comme une nouvelle langue étrangère à conquérir ; et d'insister sur la maîtrise du vocabulaire, en présentant celui-ci comme une boîte à outils permettant de s'approprier les problèmes philosophiques. On gagne ainsi à présenter les repères aux élèves comme des outils méthodologiques sur lesquels s'appuyer pour problématiser au-delà de la reformulation (pour la dissertation et l'explication de texte) et analyser au-delà de la paraphrase (pour l'explication de texte).

Parmi les ressources intéressantes sur les repères, citons :

- Sur le site de Guillaume Lequien, des repères expliqués avec des exercices d'entraînement : <https://microphilo.wordpress.com/category/reperes/>
- Des exercices sur certains repères : <http://philosophie.ac-amiens.fr/051-exercices.html>
- Les pages « Repères » du Manuel Bordas pour la voie générale (édition 2020)
- Le Cahier d'exercices de philosophie pour la voie technologique édité chez Bordas en 2021.





# L'enseignement de HLP : un programme, deux disciplines

Fanny Bernard et Cécile Victorri

La spécialité Humanités, Littérature et Philosophie (HLP) a la particularité d'être une spécialité comportant plusieurs disciplines. Cependant, ce n'est pas une spécialité conçue comme étant transdisciplinaire, mais bidisciplinaire. Il y a deux professeur-e-s qui se partagent l'horaire. La question pour l'enseignant-e de philosophie n'est donc pas seulement de savoir comment traiter le programme, mais comment articuler son cours avec le cours de lettres réalisé en parallèle par un-e autre collègue. Nous proposons une présentation rapide de la spécialité, de son intérêt et de ses difficultés. Nous proposons dans un autre article<sup>1</sup> quelques pistes que nous avons explorées, autant en Première qu'en Terminale, entre 2019 et 2021.

En effet, il y a un programme pour deux disciplines différentes et, à la fin de la première pour les élèves qui abandonnent la spécialité (ou à la fin de la terminale pour tous les autres élèves), une épreuve qui articule les deux disciplines. Les différences entre ce programme et celui de l'enseignement de la philosophie en Terminale sont, d'une part, son ancrage chronologique (à chaque thème correspond une période de référence) et, d'autre part, son approche thématique et non pas notionnelle. Par exemple, on n'y trouvera pas « le langage » ou « la culture » mais « les expressions de la sensibilité » ou « les représentations du monde » et, à chaque fois, ces thématiques sont précisées et déclinées et rattachées à une « période de référence », depuis l'Antiquité au premier semestre de la Première jusqu'à nos jours, au dernier semestre de la Terminale.

---

<sup>1</sup> Voir l'article des mêmes autrices, « Exemples de pratiques en HLP », dans ce *Guide*.

Bien que cet ancrage chronologique soit indicatif, il a été perçu par beaucoup comme « contraignant ». Mais il est parfaitement possible, voire souhaitable, de partir de questions contemporaines et de les mettre en perspective, d'en montrer la profondeur en remontant aux périodes de l'histoire qui les ont vu naître. Et c'est un exercice particulièrement formateur pour les élèves que de percevoir dans les phénomènes les plus contemporains (plaidoiries judiciaires, discours politiques, publicités ou *story telling*), l'écho des débats qui opposent Socrate et Gorgias, pour ne donner que cet exemple. Ainsi nous avons fait le choix de respecter cet ancrage chronologique, sans pour autant nous interdire d'aborder des questions contemporaines et de nous référer à des textes d'autres périodes.

Les thématiques du programme d'HLP sont formulées de telle sorte qu'elles peuvent être l'objet d'un traitement littéraire aussi bien que philosophique. De ce fait, les professeurs de ces disciplines n'y trouvent pas tout de suite leurs repères et peuvent se demander comment articuler l'enseignement des lettres et celui de la philosophie sans se répéter ni s'éloigner ? En tant que prof de philosophie, on peut trouver parfois quelques intitulés fort peu philosophiques et beaucoup trop littéraires... mais il faut savoir que les profs de lettres considèrent à l'inverse que c'est un programme pour philosophes ! Il faut sans doute en déduire que c'est le signe d'un programme inédit pour les deux disciplines, dans lequel on ne pourra pas se contenter de recycler son cours de Terminale... Tant mieux ?

## **Textes, compétences et méthodes : points communs et différences**

La difficulté de l'enseignement de HLP consiste à faire comprendre aux élèves à la fois les points communs entre la littérature et la philosophie mais aussi leurs différences afin qu'ils ne confondent pas les méthodes le jour de l'examen.

Dès qu'on essaie d'identifier concrètement les différences entre les disciplines, on s'aperçoit que l'on a vite fait de caricaturer : l'argumentation serait le propre de la philosophie ? Que dire alors des textes argumentatifs étudiés depuis le collège en français ? Et du nombre de textes littéraires à portée philosophique ? De l'usage des mythes dans les discours philosophiques ? La littérature serait caractérisée par l'étude des figures de styles d'après beaucoup de professeurs de philosophie qui se plaignent des habitudes prises par les élèves de relever les « champs lexicaux »... C'est évidemment aussi absurde que de prétendre que la philosophie se réduit aux propos verbeux qu'on trouve parfois dans les copies de nos élèves. Encore faut-il travailler ensemble pour s'en apercevoir. L'analyse des termes du sujet, la problématisation, la clarté de l'expression et le développement structuré sont clairement attendus dans les deux disciplines. Alors qu'est-ce qui les distingue ?

Sans entrer dans la question de savoir quelle est la propre de l'activité philosophique, on peut faire le point sur ce qui sera attendu dans chaque discipline au moment de l'évaluation. Bien qu'à ce jour les épreuves de spécialité n'aient encore jamais eu lieu, on en connaît la forme : un texte (« philosophique » ou « littéraire »), et deux questions dont une dite « d'interprétation » et une autre dite de « réflexion », l'une à tendance philosophique et l'autre littéraire selon la nature du texte. Pour la question de réflexion philosophique, on attendra des références à d'autres théories tandis que pour la question de réflexion littéraire, on attendra des analyses d'exemples d'œuvres littéraires. Pour les questions d'interprétation, la question littéraire portera souvent sur le style et les procédés employés par l'auteur, tandis que la question philosophique cherchera à élucider la thèse ou un argument de l'extrait.

En travaillant avec des collègues de lettres, on se rend compte qu'il est primordial pour un élève d'avoir lu les œuvres littéraires qu'il mentionne, tandis qu'en philosophie, la connaissance des théories philosophiques peut passer par d'autres ressources que le texte source. Ainsi c'est dans la manière dont la question va être traitée qu'on identifiera les spécificités de chaque discipline, plus que dans le type de texte ou la nature du sujet.

Toute la difficulté alors est de faire en sorte que ces attendus ne restent pas dans l'implicite et que les élèves puissent les identifier, sans pour autant renoncer à la convergence des deux disciplines dans un programme commun.

Pour éviter de se noyer dans de fausses contradictions, il semble qu'on puisse simplement considérer que la spécialité HLP a pour finalité de donner une culture générale aux élèves, des repères dans l'histoire de la pensée, des compétences approfondies pour lire, écrire et parler. Finalement, cela ne constituerait-il pas une excellente base pour aborder la philosophie en Terminale ?

### **Travailler en binôme : complémentarité/parallélisme/fusion ?**

Le professeur de philosophie a l'habitude de travailler seul, de construire son cours (dont il est convenu de dire qu'il en est « l'auteur ») et d'avoir la main sur sa progression. Comme tous les autres professeurs, il dispose d'une liberté pédagogique et plus encore que les autres dans la mesure où il n'est finalement contraint par aucun véritable programme. Autant dire que cela ne favorise pas le travail en équipe. L'enseignement de HLP est une occasion de découvrir l'intérêt qu'il y a à croiser les regards sur une thématique commune, à mesurer les écarts d'interprétation ou de lecture d'un programme. Par exemple, là où un professeur de philosophie verra Montaigne ou Descartes et les débats sur l'animal machine ou la hiérarchie des êtres vivants, pour aborder la question du rapport entre l'homme et l'animal, un professeur de lettres pensera

à La Fontaine ou à la manière dont l'animal symbolise le statut social ou les traits de caractère... Par ailleurs, les professeurs de lettres ont l'habitude de faire écrire leurs élèves de différentes manières, souvent, et en reprenant les textes. Cette pratique est précieuse, et nous avons beaucoup à en apprendre. À la fois pour nous permettre de varier les types d'exercices, et les types de textes, mais aussi pour apprendre aux élèves à améliorer un texte.

Voici un exemple :

Il s'agit d'un exercice fait en terminale sur « les expressions de la sensibilité » : j'ai demandé aux élèves d'écrire en première personne et de façon anonyme une situation vécue dans laquelle l'élève n'arrivait pas à exprimer par des mots ses sentiments. On a ensuite lu devant la classe les textes des uns et des autres pour faire surgir le problème des possibilités et limites de l'expression des sentiments par le langage. C'est le fait de travailler avec une prof de lettres qui m'a fait créer cet exercice que je n'aurais pas osé faire en tronc commun. En effet, en lettres, les professeurs font beaucoup plus souvent qu'en philosophie des petits exercices d'écriture non notés en classe, alors que je n'avais jamais pensé à faire travailler la rédaction en dehors d'un contexte d'évaluation (paragraphe, intro, devoir complet...). De plus, le fait d'être en HLP nous pousse à travailler l'expression écrite autrement que sous la forme de la dissertation ou de l'explication de texte, du fait de l'épreuve et de la potentielle poursuite d'études des élèves dans des formations littéraires. En cours de tronc commun, je me serais contentée d'analyser des expressions comme « je manque de mots ». L'écriture pratiquée en lettres m'a permis de partir d'une véritable expérience vécue singulière des élèves pour problématiser et de travailler en même temps la rédaction.

Travailler en binôme, quand cela est possible, permet de s'apercevoir que les routes de la littérature et de la philosophie se croisent, s'éloignent et se rejoignent. Si les deux disciplines s'ignorent, les élèves ont alors beaucoup à perdre : soit les professeurs se répéteront, soit ils aborderont le programme d'une manière si différente qu'on pourra à peine comprendre que c'est le même ! Tous les retours d'expérience de binômes qui « fonctionnent » confirment que chaque discipline s'enrichit de sa fréquentation de l'autre, et que nous avons plus en commun qu'il n'y paraît d'abord.

Reste que le temps de concertation entre les disciplines n'est pas prévu dans les services et que l'attribution de cette spécialité dépend parfois plus des contraintes horaires des répartitions de service que d'un projet commun. Choisir d'enseigner HLP, c'est malgré tout choisir d'enseigner à deux.

## **L'approche disciplinaire et ses limites : faut-il construire une progression commune ? Comment ?**

Quand ils arrivent en Première, les élèves n'ont jamais fait de philosophie : ils vont découvrir la discipline avec la spécialité (qu'ils nomment d'ailleurs souvent « philo »). Pour le professeur de philosophie, il y a donc une double difficulté : faire découvrir la philosophie, comme discipline scolaire et entrer dans un programme qui n'est pas spécifiquement philosophique. Cette difficulté a donné lieu à des débats interminables mais elle disparaît assez rapidement dans la pratique. En effet, le premier semestre est consacré à un thème qui convient parfaitement à l'introduction à la discipline : « le pouvoir de la parole ». Les enjeux de ce thème à la fois épistémiques et politiques, avec son ancrage chronologique (l'Antiquité), constituent de fait une porte d'entrée évidente.

Il n'en reste pas moins que plus la collaboration est étroite avec le professeur de Lettres, plus le risque de laisser dans l'ombre la question de la nature et de l'objet de la philosophie est grand. Nous avons longuement échangé avec notre collègue pour nous mettre nous-mêmes au clair sur ce que nous enseignons respectivement. Certaines lignes de démarcations sont apparues, mais sans dessiner des frontières étanches : le rapport au concept, la généralité des questions, le rapport aux textes et aux auteurs... Il est important pour nous, enseignants, d'explorer ces frontières. Mais que faut-il en dire aux élèves ? Ne risque-t-on pas de figer les choses en séparant artificiellement ce qui en réalité est tissé ensemble quand on écrit, quand on lit et quand on parle ? L'expérience montre qu'annoncer aux élèves les objectifs des séquences, leur dire explicitement sur quoi on travaille, dans quel but et pour développer quel type de compétences, suffit pour que la fameuse question « à quoi ça sert la philosophie ? » ou encore « qu'est-ce que c'est ? » ne se pose jamais (alors qu'en Terminale, en cours de philo, cette question vient souvent, et fait parfois obstacle au travail<sup>1</sup>...). En première, c'est progressivement et avec la pratique que les différences entre les deux disciplines se font sentir.

Pour y sensibiliser les élèves nous avons en Première mis en place un carnet de lecture à deux entrées : lecture philosophique et lecture littéraires. L'idée est de demander aux élèves de choisir une œuvre par période en philosophie et de noter toutes ses impressions de lectures, quelles qu'elles soient. Pratique courante en lettres, moins en philosophie. La fréquentation d'œuvres ainsi distinguées dans leur carnet sur lequel un travail peut être fait en classe (soit d'échanges et de discussions sur les œuvres lues, soit d'écriture personnelle)

---

<sup>1</sup> Voir sur la question l'article de Guillaume Durieux, « La philosophie, ça sert à quoi ? », dans ce *Guide*.

peut favoriser l'identification des spécificités de chaque discipline, sans risquer des simplifications trop caricaturales.

Selon les contextes et les binômes, on peut choisir de construire une progression commune aux deux disciplines ou de conduire deux progressions distinctes mais complémentaires.

# « La philosophie, ça sert à quoi ? »

Guillaume Durieux

Une main se lève. Le professeur donne la parole à l'élève qui demande, ingénument ou un peu provocant : « Mais, au fond, à quoi ça sert ? Pourquoi est-ce qu'on doit faire de la philosophie ? ». Tous les professeurs de philosophie ont dû affronter cette question. Ils savent qu'ils devront l'affronter à nouveau. Ce n'est plus une surprise. Cela ne l'a jamais été d'ailleurs : dès la première année, la plupart s'y étaient préparés. Et pourtant, malgré cette préparation, aucune des défenses de la philosophie auxquelles on peut penser spontanément ne semble vraiment satisfaisante. On peut en citer quelques-unes sans souci d'exhaustivité :

- Celle de l'esthète : « La philosophie, ce n'est pas quelque chose d'utilitaire. Ça ne sert à rien parce que la dignité de la pensée dépasse le rapport utilitaire aux choses. »
- Celle de l'émancipateur : « La philosophie, ça sert à penser par soi-même. C'est un apprentissage de l'autonomie intellectuelle. »
- Celle de l'analytique : « La philosophie, ça sert à résoudre des problèmes conceptuels. Ça sert à clarifier la pensée. »
- Celle du conservateur : « La philosophie, ça sert à se familiariser avec notre tradition intellectuelle. C'est un élément de notre patrimoine culturel. »
- Celle du sage : « La philosophie, ça sert à mener une existence accomplie. C'est apprendre à mener une vie digne d'être vécue. »
- Celle de l'existentialiste : « La philosophie, ça sert à prendre en charge la question du sens qui ne peut trouver de réponse dans une autre discipline. »

Ces affirmations sont peu satisfaisantes, parce qu'il est peu probable qu'elles répondent vraiment aux attentes de l'élève qui pose la question de l'utilité de l'enseignement de la philosophie. Il faudrait sans doute beaucoup plus de familiarité avec la philosophie que n'en a un élève de terminale moyen pour simplement apprécier la valeur de ce genre de réponses. Ces réponses ne sont audibles que pour des personnes qui s'y connaissent déjà un peu en philosophie et se font déjà une idée de ce qu'est ou doit être la philosophie. Ces réponses ne sont peut-être audibles, finalement, que pour des personnes qui goûtent déjà un peu la philosophie sans réussir à bien s'expliquer ce goût bizarre.

Or, justement, le défi lancé par cette question met en demeure le professeur d'exposer le principe qui justifie que des élèves consacrent du temps et des efforts à l'apprentissage de la philosophie. Ce défi exige une justification accessible à des personnes qui n'y connaissent encore rien et ne qui ne goûtent pas encore la chose.

Ce défi est si difficile parce que la forme même de la question présuppose l'existence d'un principe de légitimité de la philosophie qu'il suffirait au professeur d'exposer publiquement. Or il me semble que le caractère insatisfaisant de ces différentes réponses témoigne de la quasi-impossibilité dans laquelle se trouve le professeur de formuler une réponse satisfaisante dans ces termes-là.

Évitons les malentendus. Je ne dis pas que l'enseignement de la philosophie au lycée n'est pas légitime. Je dis que cette légitimité n'est pas susceptible d'être exposée sous la forme d'une sorte d'apologie de la philosophie pour non-philosophes. Je ne dis pas non plus que ce genre de défi ne se pose que pour l'enseignement de la philosophie. Sans doute n'existe-t-il pas une seule discipline qui y échappe. C'est probablement un caractère essentiel des sociétés démocratiques que la légitimité de ce qui est enseigné puisse être contestée par les destinataires de cet enseignement. Ce que je dis, en revanche, c'est que la stratégie adéquate de réponse à ce défi ne peut pas être tout à fait la même en philosophie et dans les autres disciplines.

En effet, il est un point sur lequel l'enseignement de la philosophie diffère de celui des autres disciplines : il ne peut faire fond sur aucun consensus de la communauté scientifique sur aucune question<sup>1</sup>. Les autres disciplines peuvent mettre au crédit de leur propre légitimité le fait qu'elles enseignent ce qui est le cas (ou du moins ce dont on a les meilleures raisons de penser que c'est le cas). On peut contester la légitimité d'enseigner l'histoire ou la physique au lycée,

---

<sup>1</sup> La suite de cet article s'inspire largement mais librement de l'intervention de Pascal Ludwig du 8 novembre 2019, lors des journées d'étude de l'ACIREPh : « Faut-il enseigner les croyances des philosophes réfutées par les connaissances empiriques contemporaines? ».



mais on ne conteste pas, néanmoins, que ces disciplines sont pourvoyeuses de connaissances authentiques.

La situation est différente pour ce qui est de l'enseignement de la philosophie. Certes, il y a des connaissances (et même énormément !) qui sont impliquées dans cet enseignement. Kant a ou n'a pas soutenu que le temps et l'espace sont des formes a priori de l'intuition sensible. C'est quelque chose qui peut être connu et qui est l'objet d'un consensus. Mais la connaissance porte alors prioritairement sur les thèses et non sur ce sur quoi portent ces thèses : un empiriste n'aura pas de mal à reconnaître que Kant a bien soutenu cette thèse ; mais il ajoutera qu'elle est fautive. L'enseignement de la philosophie a donc cette spécificité que le contenu des connaissances qu'il transmet porte prioritairement sur des désaccords théoriques sur ce qui est ou non le cas.

Mais alors la question se pose : à quoi tout cela sert-il ? N'est-ce pas de la vaine érudition ? Il est fort possible que savoir comment résoudre une équation polynomiale ne paraisse pas plus « utile » à beaucoup d'élèves que la connaissance de la doctrine de Kant, mais il n'en demeure pas moins que cette compétence aura pour elle la légitimité d'être fondée objectivement.

C'est aussi pourquoi ces réponses spontanées que j'évoquais plus haut sont si insatisfaisantes : elles engagent toutes une certaine conception philosophique de ce qu'est la philosophie. Elles sont donc nécessairement en décalage avec une interrogation qui porte sur l'intérêt qu'il y a à connaître des conceptions philosophiques *tout court*. Autrement dit, une question qui porte sur la légitimité de l'enseignement de la philosophie (et des contraintes qui vont avec) n'est pas la même chose qu'une question qui porte sur la *nature* et la *valeur* de la philosophie. Peut-être que se moquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher. Mais ici la question est moins celle de la moquerie que celle de l'indifférence. Pourquoi s'y intéresser tout simplement ? Et, pour les élèves, qu'est-ce qui justifie de s'y consacrer ? À quoi bon apprendre que tout un tas de gens n'ont été d'accord sur à peu près rien, même sur le sens et la valeur de la philosophie ?

Il ne s'agit pas de le regretter ou de céder à la misologie. Il s'agit d'en prendre acte pour formuler une réponse moins insatisfaisante. Il me semble en particulier que, plutôt que de se livrer à une apologie réaffirmant la valeur manifeste de ce qui est en question, la philosophie, une stratégie moins insatisfaisante consiste à partir des vertus épistémiques et pédagogiques du désaccord.

Si l'enseignement de la philosophie peut être « utile » à quelque chose, c'est parce qu'il est une *épreuve du désaccord*. Il montre que, sur de très nombreux problèmes relevant de champs tout à fait différents, il existe plusieurs réponses concurrentes plausibles sans qu'il soit possible de trancher définitivement entre elles, souvent sans même que l'on puisse voir ce que voudrait dire « trancher définitivement entre elles ». Pourtant, il est impossible d'endosser

toutes ces thèses en même temps et il faut bien choisir et, pour cela, peser les raisons, évaluer les thèses en présence, etc.

Cette approche consiste donc à laisser tomber toute réponse qui porterait sur ce qu'est la philosophie, sa valeur ou son utilité, pour se concentrer sur les vertus et les compétences intellectuelles que son enseignement permet de cultiver : pondération, prudence, tolérance, attention, rigueur argumentative, charité herméneutique, etc. Ces vertus ne sont pas proprement philosophiques. Elles sont d'ailleurs cultivées autrement dans d'autres disciplines que la philosophie. Cependant, dans la mesure où l'enseignement de la philosophie exhibe le désaccord comme tel, il les cultive sans doute de manière originale.

Cette réponse, en somme, consiste à renoncer à toute justification philosophique de la philosophie et à privilégier l'explicitation des vertus et des compétences (en soi non proprement philosophiques) que les élèves peuvent espérer cultiver par l'apprentissage et la pratique du désaccord des philosophes.

Cette stratégie peut sembler avoir des affinités électives avec le scepticisme. Encore faut-il voir qu'il s'agit d'une stratégie pédagogique et non d'une thèse métaphilosophique sur l'essence de la philosophie. Il s'agit de dire que, face à des élèves pour qui la légitimité de l'enseignement de la philosophie ne va pas de soi, entreprendre d'exhiber la valeur intrinsèque de la philosophie n'est peut-être pas la stratégie la plus efficace et n'est, en tout cas, pas la seule possible.

Une réponse qui insiste sur l'épreuve du désaccord permet d'expliciter les enjeux et les attentes des exercices auxquels les élèves sont soumis durant l'année. Qu'il s'agisse de formuler un problème, d'exposer la structure d'un argument ou de développer un exemple pertinent, il s'agit chaque fois de mettre en œuvre des vertus qui sont requises pour comprendre et prendre position par rapport à des options concurrentes. La culture de ce genre de vertus peut être hautement désirable pour les élèves<sup>1</sup>, indépendamment de l'intérêt qu'ils portent à la philosophie comme telle. L'acquisition de ces vertus est impliquée par le « pluralisme raisonnable » sur lequel repose nécessairement les sociétés démocratiques. L'enseignement des humanités en général et de la philosophie en particulier peut être présenté comme une préparation à cette épreuve du désaccord raisonnable.

On pourra soupçonner cette réponse de jeter, pour ainsi dire, le bébé avec l'eau du bain : n'est-ce pas réduire la philosophie à l'éristique ? Cette réponse laisse en effet en suspens la question de savoir pourquoi ce sont des désaccords

---

<sup>1</sup> Il convient d'insister sur le modalisateur « peut » : cette stratégie repose évidemment sur l'hypothèse que l'élève est réellement disposé à s'impliquer, ce qui n'est pas toujours le cas. Il est vrai que l'implication des élèves n'est pas une donnée brute et est elle-même susceptible d'être affectée par différentes stratégies pédagogiques, mais c'est une autre question.

philosophiques que l'on enseigne et pas d'autres. À trop insister sur les vertus et les compétences que l'on peut espérer cultiver dans l'épreuve du dissensus, ne perd-on pas de vue la spécificité de la philosophie ? Sans doute pas si l'on reconnaît que les désaccords philosophiques ont cette caractéristique d'être extrêmement robustes et d'exiger particulièrement la mise en œuvre de ces vertus et compétences intellectuelles. Sans doute aussi, les désaccords philosophiques, s'ils sont pris au sérieux, laissent-ils moins place à l'indifférence que d'autres genres de désaccords.

On dira qu'il s'agit encore d'une justification instrumentale de l'enseignement de la philosophie. C'est vrai. Mais est-ce si grave ? Il ne s'agit pas de dire que la philosophie se réduit à la culture de ces compétences et vertus ; mais que la culture de ces compétences et vertus est une raison suffisante d'enseigner la philosophie au lycée, même si elles ne sont pas essentiellement ou intrinsèquement philosophiques.

Il y a un autre soupçon qu'une telle réponse peut soulever : celui de la trivialité. N'est-ce pas finalement ce que font d'eux-mêmes tous les professeurs sans qu'il soit nécessaire de leur dire quoi faire ? Là encore, sans doute. Cette réponse ne prétend pas être originale. Il est évident qu'aucun professeur ne se lance héroïquement dans une défense et illustration de la philosophie, en espérant provoquer la conversion subite d'élèves jusqu'alors sceptiques et blasés. Pour autant, la remise en question de la légitimité de l'enseignement de la philosophie ne laisse pas d'être un défi auquel les professeurs sont régulièrement soumis et auquel il n'est jamais facile de répondre.

Ce défi est avant tout celui de formuler une justification qui soit accessible pour des élèves qui ne sont pas spécialistes de philosophie et satisfaisante pour des professeurs qui le sont. La solution « déflationniste » proposée ici me semble pouvoir satisfaire cette double contrainte. Elle n'épuise sans aucun doute pas l'essence et la valeur de la philosophie. Elle s'en tient finalement à prendre au sérieux l'injonction des programmes à « former le jugement critique des élèves ». Mais il ne faut pas oublier que ce genre de justification s'adresse à des élèves qui ne sont pas spécialistes de philosophie et qui, dans leur immense majorité, ne le deviendront pas. Certains verront heureusement que la philosophie est plus et autre chose que cela. Mais ce ne sont pas ceux-là qui doutent de la légitimité de l'enseignement de la philosophie !



# Dynamiques de groupe et enseignement philosophique

Aloïce Schrouf

Lorsque j'ai commencé le métier de professeur de philosophie, je suis arrivée en classe avec un rêve : celui d'être comme Socrate, accoucheuse d'idées et de vérité. Comme Socrate : ce que je voulais, c'était accompagner les élèves dans leur réflexion propre et non défendre une doctrine. Nous allions discuter de choses et d'autres, j'allais souligner les implications de tel ou tel raisonnement, corriger telle ou telle faute de raisonnement. Le présupposé de cette conception du métier est que l'on parle à des individus prêts à se prêter à l'exercice philosophique, individus raisonnables et rationnels. C'est la partie « individus » qui m'intéresse ici.

Car lorsque je me suis retrouvée face à une classe, je me suis retrouvée face à un groupe. Et un groupe, ce n'est pas un agrégat d'individus, mais c'est un ensemble d'individus qui sont unis par un lien social, qui participent au même système d'activités, et surtout qui sont dans un vaste réseau de relations interpersonnelles ; le tout produit un certain nombre de phénomènes qui sont propres au groupe.

Il m'a fallu du temps pour comprendre que c'était ma fausse croyance (selon laquelle je ne parlais qu'à des individus qui se trouvaient assis dans la même pièce) qui entraînait en contradiction avec la réalité (un groupe a des phénomènes qui lui sont propres, c'est-à-dire qu'il est plus que la somme des individus qui le composent) et que c'est cette contradiction qui était un obstacle à ma gestion de classe. Lorsqu'il y avait un bavardage général, j'en appelais à la responsabilité de chacun, appel parfaitement inefficace ; lorsque je recueillais un *feedback* de la classe sur le premier semestre, j'avais des observations du

type : « cours intéressant mais ambiance de classe qui empêche de bien travailler ». Et ce problème d'ambiance de classe était relevé par presque tout le monde, comme si tout le monde était victime de quelque chose qui les dépassait. Mais il leur suffisait, leur disais-je, de rendre cette ambiance meilleure ; que chacun se mette au travail, et voilà !

C'était ignorer la dynamique des groupes, ainsi que tout ce qui se joue dans un groupe : des luttes de pouvoir, une distribution de rôles, plus ou moins enfermants, l'identité personnelle face au miroir renvoyé par le groupe...

Le problème se pose alors ainsi : d'un côté, j'ai besoin de parler à des individus pour faire cours, et je préfère avoir une parole raisonnable et convaincre, plutôt que faire preuve d'autorité ; d'un autre côté, je suis placée face à un groupe qui a sa dynamique propre, composé d'individus qui se meuvent avant tout au sein de ces dynamiques, groupe pour lequel la première mise en relation se fait sur le mode du test de mon autorité et qui ne se désagrège que très difficilement en individus raisonnables. Comment concilier l'exigence de la pensée philosophique, qui ne peut se faire sans un individu, et la dynamique de groupe à l'œuvre dans une classe ?

Les enjeux sont à la fois pratiques : il s'agit de gérer sa classe, tout simplement. Ils sont aussi philosophiques : quelle autorité est souhaitable, quel rapport à autrui est souhaitable ? Ils sont pédagogiques : quelles sont les conditions nécessaires pour la mise en place d'un enseignement de philosophie ? Et enfin, humains : comment incarner la pensée philosophique que je défends et qui cherche, tout de même, une forme de liberté de la pensée et de l'être humain, tout en imposant un cadre nécessaire ; bref, comment faire preuve d'autorité sans être un despote ?

## **Quelques prérequis pour comprendre le problème : les rôles dans un groupe**

Je commence par présenter rapidement les rôles que l'on retrouve dans un groupe et je me réfère ici à un article de Yves Bodart en psychologie sociale<sup>1</sup>. Schématiquement, on retrouve un ou plusieurs leaders ; des membres loyaux, des opposants à ces leaders et des membres présents physiquement mais absolument pas actifs. On trouve aussi ce qu'on appelle des émetteurs, c'est-à-dire des élèves qui parlent beaucoup et participent activement ; des récepteurs, élèves qui participent peu mais qui sont très présents ; des boucs-émissaires. On peut ajouter à tout ça toutes sortes de rôles, comme celui de clown. Le point essentiel est que tout est en interaction constante, ce qui signifie que tout est en

---

<sup>1</sup> Yves Bodart, « Les phénomènes de groupe », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Presses Universitaires Liège, 2018.

mouvement constant. Ainsi le leader n'est pas toujours nécessairement la même personne. Ainsi, il arrive que deux leaders soient en conflit, ce qui pourrait expliquer partiellement pourquoi une classe est tant en conflit : deux groupes s'y opposent. Enfin, le leader n'est pas nécessairement celui qui est censé détenir l'autorité institutionnellement ; il est celui dont le groupe reconnaît l'autorité, pour toutes sortes de raisons possibles.

J'ajoute que lorsque nous rencontrons nos classes de terminales, la plupart d'entre elles font leur deuxième année ensemble, ce qui signifie qu'elles sont une histoire de ces dynamiques mêmes ; ainsi, on apprend qu'un tel, bouc-émissaire de la classe, a passé l'année précédente à insulter tous les autres ; qu'une telle se jette sur un autre avec une violence qui semble dépasser l'événement somme toute anodin, mais que cela fait un an qu'elle se fait harceler ; etc. Il n'est pas inutile de se renseigner sur la classe auprès des professeurs qu'ils ont eu en première. Dans les classes technologiques notamment, les professeurs de spécialité les connaissent souvent très bien. Il faudrait voir, mais le recul me manque, si la réforme qui déconstruit le groupe classe aura des incidences sur ces dynamiques de groupe.

Comment s'insérer, en tant que prof, dans ce bazar des relations humaines ? Il s'agit à la fois de prendre en compte la réalité du groupe que l'on a face à soi, de s'insérer dans ce groupe, avec lucidité, tout en ne se mettant pas sur un pied d'égalité avec les élèves pour conserver une relation hiérarchique – et de les rappeler à leur individualité.

## **Le professeur : un leader ?**

Le prof est le leader de la classe, dans l'espace classe. J'emploie ce terme de leader pour signifier qu'il est celui qui détient l'autorité de fait, dans le cadre de l'institution, mais que cette autorité doit aussi être reconnue par la classe ; et pour cela, l'institution ne suffit pas.

Quand j'ai commencé à enseigner, j'ai fini par me rendre compte que mes élèves, en me testant, me posaient cette question primaire : qui est le chef ? Et que la seule réponse qu'ils attendaient, c'était que je défende mon territoire, à savoir la classe. Pour des raisons philosophiques, je refusais d'entrer dans leur jeu. Ma classe n'est pas un état de nature, où c'est le plus fort qui détient le territoire, en attendant qu'un plus fort vienne un jour le renverser. Ma classe est un espace social, organisé, ordonné, où l'on peut discuter plutôt qu'imposer. Faut-il préciser que cette classe idéale ne s'est jamais installée ? Certes, les élèves « m'aimaient bien » ; peut-être même me respectaient-ils ; mais je ne parvenais pas à faire cours comme je l'entendais. C'est quand, poussée à bout, j'ai exclu un élève qui avait fait preuve d'insolence à répétition, que j'ai repris

tous ceux qui bavardaient, que j'ai un peu élevé la voix, bref, que j'ai montré les dents et défendu mon territoire, affirmant qu'ici et maintenant, c'est *moi* le chef, que je suis parvenue à mettre ma classe au travail.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, je ne l'ai pas du tout vécu comme un triomphe, mais comme un échec. Échec de l'état social ; triomphe de l'état de nature ; il y a de quoi désespérer.

Mais c'était oublier qu'il ne peut y avoir de liberté s'il n'y a un véritable cadre posé au préalable ; ce n'est peut-être pas vrai en général, mais c'est certainement vrai en classe.

Si je ne me pose pas en leader incontestable de la classe (je le répète, dans l'espace-temps classe seulement), un autre élève (ou plusieurs autres) prendra ce rôle ; et cela n'est pas souhaitable. N'est pas souhaitable non plus, à mon avis, de reconnaître ce leader, puis de faire œuvre de connivence avec lui ; c'est lui donner une légitimité qui n'a pas lieu d'être, et c'est abdiquer son rôle de professeur.

Une fois qu'il est bien clair que c'est moi qui décide, alors je peux décider des règles ; et ces règles, je peux faire en sorte qu'elles soient les plus conformes possibles à mon idéal de classe : pas d'humiliation possible, ni par moi, ni par les autres élèves ; un temps de parole donné à chacun ; l'éviction de l'arbitraire ; bref, un espace suffisamment sécurisé pour que les élèves puissent se détendre, suffisamment pour qu'ils puissent ensuite penser. Un être sur la défensive ne peut pas penser.

C'est une fois que cette dynamique de groupe est actée, prise en compte, que mon rôle est bien compris et bien reçu, que je peux ensuite donner des moyens aux élèves pour qu'ils se retrouvent comme individus, et pas seulement comme individus membres d'un groupe. Le collectif peut avoir une émulation extraordinaire en philosophie ; mais il faut bien, à un moment ou un autre, que l'élève puisse se retrouver face avec lui-même, pour penser ce qui est dit.

## **Comment gérer un groupe classe et rappeler à lui-même l'individu ?**

Comment gérer un groupe qui ne fonctionne pas bien, quand bien même je suis reconnue comme leader ? Quelques pistes, mais rien de magique, ni rien d'exhaustif.

Je trouve très efficace de prendre un élève à la fin de l'heure pour lui parler ; c'est une manière de l'extraire du groupe et de remanier les dynamiques. Il m'est arrivé, par exemple, de demander à un élève trop bavard de s'asseoir seul et devant au prochain cours. Au prochain cours, alors qu'il allait s'asseoir au fond de la classe, je lui ai redemandé de venir s'installer devant ; comme j'en avais parlé avec lui au cours précédent, il n'a pas fait de résistance et s'est déplacé. Le cours a été mieux suivi, et les cours suivants, il a continué



à s'asseoir seul spontanément. Je lui ai alors demandé de venir me voir à la fin de l'heure ; il était tremblant (un immense bonhomme, devant une minuscule prof, de quoi sourire), et je lui ai dit que j'avais bien vu l'effort qu'il faisait pour suivre le cours, que j'en étais très contente, et que je l'encourageais à continuer ainsi. Il est ressorti de la classe rouge et souriant.

Prendre un élève à la fin d'un cours est aussi une manière d'éviter la confrontation devant tout le groupe et de désamorcer certains conflits. Un élève repris devant les autres peut le prendre très vite comme une humiliation et agir en conséquence. Il m'est arrivé, par exemple, de voir un élève vérifier régulièrement son téléphone en classe. Plutôt que de le reprendre en plein cours, ce qui m'aurait fait perdre un temps précieux, et m'aurait fait courir le risque d'une confrontation devant tout le groupe, avec la fameuse face qu'il ne faut pas perdre, j'ai choisi de le voir à la fin de l'heure, seul, en lui disant que la prochaine fois que je le voyais sur son téléphone, je le confisquais ; et que j'espérais que c'était exceptionnel ; l'élève a rangé son téléphone le cours suivant (pas complètement, il ne faut pas rêver). Mais surtout, quand je l'ai repris en cours, l'élève n'a pas bronché, car je l'avais prévenu.

## **Conclusion**

Comment concilier l'exigence de la pensée philosophique, qui ne peut se faire sans un individu, et la dynamique de groupe à l'œuvre dans une classe ? Il s'agit d'abord et avant tout de reconnaître ces phénomènes de groupe et d'être lucide sur son rôle à jouer dans ces phénomènes. Il me semble que se poser en chef, loin d'être despotique, est la seule manière, dans l'institution telle quelle en tout cas, de permettre de créer un espace de sécurité suffisant pour désamorcer certaines dynamiques du groupe, et pour permettre aux élèves de prendre un peu plus de place en tant qu'individus, par exemple, en ne les enfermant pas dans des rôles prédéfinis ; ce n'est pas parce que Charles est un clown qu'il ne peut jamais être pris au sérieux. Puis d'essayer de construire le mieux possible ce que l'on recherche dans l'enseignement de la philosophie, à savoir un espace de liberté. Je n'ai ici proposé que quelques pistes pratiques, mais j'ai surtout voulu formuler un problème que j'ai mis du temps à comprendre, en espérant que cette formulation pourra être utile et permettre de mieux comprendre et de comprendre plus vite certains phénomènes en classe qui mettent à mal l'enseignement de philosophie.



# Autorité et temporalité au sein d'une classe

Christiane Vollaire

Une des formules qui revient le plus souvent dans la bouche des enseignants ou de l'administration est : « les élèves *sont* ceci ou *sont* cela ». Il me semble que la fonction d'un enseignant est de croire au *devenir* plutôt qu'à l'être. Et que son rôle est d'abord d'être convaincu des *possibles* d'un élève et de sa faculté de mutation. Pour ma part, je les vois tout au long de l'année se métamorphoser physiquement, sous l'effet en particulier de la pratique du sport ou de la musculation. Et je leur suggère de faire muter de la même manière leur intellect, sous l'effet de l'exercice de la philosophie. Je les prends clairement au départ au niveau où ils sont ; mais j'exige que, de semaine en semaine, ils puissent devenir autres. Et la chance que nous avons d'enseigner la philo est précisément que nous pouvons tenir les fils pédagogiques de ce devenir, sans avoir à présupposer un enseignement antérieur de notre discipline. C'est un dispositif critiquable au niveau de ses présupposés, puisqu'on pourrait envisager comme bénéfique un enseignement en amont ; mais il permet au moins d'évaluer un niveau d'acquis à égalité de départ (hors, bien sûr, du capital culturel antérieur, dont l'impact demeure).

En tout état de cause, enseigner présuppose la perfectibilité ; mais présuppose aussi des moyens déterminés de la mettre en œuvre. C'est ce qu'on ne doit pas cesser de dire aux élèves, et qui doit commencer le premier jour de l'année : « À la sortie de ce cours, vous devrez en savoir davantage qu'en entrant ». Cela suppose aussi l'exigence de la trace écrite : prise de notes en terminales générales ; dictée d'un quart d'heure récapitulant le cours en terminale technologique.

L'ensemble du dispositif pédagogique repose à mes yeux sur le fait que les progrès doivent être sensibles de jour en jour. Et cette conviction, chez l'élève, d'avancer, est aussi indispensable pour asseoir l'autorité de l'enseignant. C'est par cette conviction que s'impose aussi la concentration : le fait d'éprouver son propre savoir dans les prérequis qu'on acquiert au fur et à mesure de l'avancée du cours. Épreuve qui crée aussi une émulation entre les élèves. Cette conviction d'avoir progressé participe d'une estime de soi qui contrevient au découragement et à ce que la novlangue technocratique a décidé de nommer « décrochage ».

De fait, la philosophie est par excellence la discipline que même des élèves prévenus contre elle au départ seront le plus fiers de maîtriser.

## **Les premières heures de cours**

Les premières heures de cours sont très clairement procédurales.

La première heure de cours de philo consiste donc tout simplement à poser un certain nombre d'évidences et d'abord celle de ce qui va occuper cette année : l'accomplissement d'un programme en vue de l'obtention du baccalauréat. Celui-ci est présenté de la façon la plus formelle, par deux polys sans la moindre originalité :

- Un certain nombre de notions, dont toutes devront avoir été vues en neuf mois.
- Un certain nombre d'auteurs, dont la connaissance permettra de soutenir ce programme par des textes outils de réflexion.

Tout cela suppose l'acquisition d'une culture, dont il est normal que pour l'instant ils ne sachent rien, mais dont, dans neuf mois, ils devront avoir acquis les fondamentaux. Et cette acquisition, progressive, nécessite une temporalité que mon métier est d'organiser. Avec cet objectif que je leur donne très clairement : ne laisser personne en route. Le cours est un travail collectif. S'il y a la moindre objection à ce que je viens de dire, il faut la formuler clairement et l'argumenter en face. Un cours n'est pas une affaire privée, mais une part de l'espace public.

## **Culture générale et esprit critique**

Il faut favoriser l'accès de tous non pas simplement à un diplôme, mais aux connaissances et aux compétences réelles que ce diplôme sanctionne. Au nombre de ces compétences figure l'esprit critique, qui n'a rien d'inné, mais nécessite au contraire un véritable travail pour se former.

Penser se fait avec la langue qui nous a été apprise et les outils qui nous sont donnés. Si notre unique source d'information est ce qui traîne à la télé, sur internet, sur les réseaux sociaux, dans les discussions avec les potes ou dans le discours de l'éducation parentale, la pensée sera à la hauteur standardisée de ces sources. La philosophie offre une chance, tout simplement, déjà, de varier les sources. Mais elle offre une autre chance : celle de s'affronter à la difficulté. Aucun texte ne se donne d'emblée, et chacun suppose l'effort pour y entrer et la tentative de résoudre l'énigme que constitue son interprétation. Aucun n'est issu non plus du cerveau autarcique ou génial de son auteur, mais bien plutôt de l'antériorité de sa confrontation à d'autres auteurs, et de la nécessité tout autant de s'y heurter que de s'en nourrir et de les contester, dans des formes idéologiques qui sont nécessairement collectives.

La pensée la plus originale est celle qui a pris le temps de sa propre formation et de l'effort qu'elle suppose. Et, quelle qu'elle soit, elle s'inscrit elle-même dans le contexte de son époque, qui en est la matrice. Ignorer l'époque à laquelle écrit un auteur, c'est ignorer les enjeux fondamentaux de société, inscrits dans une histoire de la philosophie qui n'a rien de linéaire, mais se construit incessamment sur des conflits de pouvoir passant par la décision intellectuelle et l'interprétation.

Par exemple, on ne peut pas ignorer le déficit de culture historique dont attestent nombre d'élèves arrivant en terminale, provoquant une véritable désorientation intellectuelle. La solution que j'ai adoptée est, le second jour de l'année, après la distribution des photocopiés du premier jour sur programme et auteurs, celle d'un photocopié de « repères historiques ». Une sorte d'« histoire universelle pour les nuls » en... une page, du III<sup>e</sup> millénaire av.JC au XXI<sup>e</sup> siècle, ce dernier étant rapidement caractérisé par les processus économiques de globalisation (impactant en particulier les modes de socialisation, de travail et de gouvernementalité) et par l'ampleur des mouvements migratoires.

Ce photocopié, divisé entre Antiquité, Moyen-Âge et modernité, inclut la naissance des trois grands systèmes monothéistes et du bouddhisme ; ainsi qu'au sein de l'Antiquité la division entre périodes archaïque, classique, hellénistique et romaine, qui permettra de mesurer les enjeux originels du rapport entre philosophie morale et philosophie politique. Il comprend aussi, du Moyen-Âge à la modernité, les enjeux des différents modes de conquête, de colonisation et de décolonisation, qui ont eu autant d'impact sur les devenir économiques planétaires que sur les devenir politiques nationaux et les systèmes idéologiques qu'ils ont contribué à forger.

Il sera commenté pendant deux heures, en relation avec le photocopié sur les auteurs, permettant de replacer auteurs et grands courants philosophiques dans l'actualité de leur émergence. Et il devra être, tout simplement, appris, parce

que c'est le premier moyen, pour les élèves, de se repérer dans le discours de la pensée. Je partage pleinement, sur ce point, l'idée de Serge Cospérec selon laquelle il est absurde, au niveau de l'épreuve d'explication de texte, qu'*aucune connaissance préalable de l'auteur de ne soit requise*, de la part d'élèves qui ont eu neuf mois pour acquérir un minimum de culture philosophique.

## Donner les règles de la dissertation et de l'explication de texte

Dans cette perspective, les contraintes du cursus scolaire vont permettre aussi la progressivité de l'acquisition des méthodes. C'est dans cette perspective que j'ai pris la décision délibérée non pas de jouer l'inventivité des exercices (qui a bien évidemment son intérêt, mais nécessite à mes yeux un plus grand investissement en énergie), mais au contraire de me concentrer sur la préparation exclusive des deux épreuves du baccalauréat : dissertation et commentaire de texte. Ayant été formée moi-même à la dialectique quasi-militaire de la dissertation en classe prépa, j'ai décidé d'en simplifier le processus pour le réduire à une méthode très élémentaire, qui permet d'en maintenir trois parties pour donner l'occasion, à l'intérieur de chacune, d'élaborer successivement deux arguments. Partant du principe que plus la méthode est stricte et cadrée, plus l'élève peut se concentrer sur le contenu en ajustant à ce cadre la culture acquise. Et j'ai noté que pour les élèves, il est notablement rassurant de savoir exactement ce qu'on attend d'eux, sans avoir l'impression de devoir improviser des discours truffés de questions rhétoriques sans réponse.

Il s'agira donc dans l'intro de transformer la question du sujet en une problématique alternative, et dans la conclusion de récapituler la troisième partie, qui fournit une solution à cette alternative. Le procédé est rhétorique, mais il donne, pour cette raison même, l'occasion de se reposer sur sa mécanique pour construire des concepts et réfléchir des arguments. Et le fond de ces arguments est donné dans les éléments du cours, construit lui-même comme une dissertation pour que les élèves aient l'occasion en même temps d'en éprouver la méthode. Cette demande incessante de méthode émane bien des élèves, parce qu'elle est tout simplement le moyen pour eux de ne pas se sentir soumis à l'arbitraire d'une correction sans critère. Ainsi le cours est-il étroitement lié aux référents possibles d'une docimologie qui, donnant un sentiment minimal de justice, contribue au respect de l'autorité.

Il en sera de même pour l'explication de texte, dont la méthode sera donnée en même temps que l'exercice, et sur lequel repose en même temps le cours sur chaque notion, organisé à partir d'une problématique, mais partant pour chaque partie de l'étude d'un texte. Un texte, dans cette perspective, sera donné chaque semaine à préparer à la maison. La préparation n'est pas notée, mais lue et annotée d'un signe positif ou négatif en début de copie.

Mais la possibilité sera aussi donnée aux élèves d'évaluer l'enseignement qui leur est donné, à la fin de chaque trimestre. Et les remarques qu'ils font sur cette fiche me permettront de réajuster le tir.

## Un programme d'évaluation posé en début d'année

Dès le premier jour de l'année, le programme des évaluations est donné : une interro de vingt-cinq minutes toutes les trois semaines ; un devoir surveillé de quatre heures tous les mois et demi. L'interro sera à chaque fois rendue la semaine suivante, et les devoirs surveillés deux semaines plus tard. La rectitude dans le rendu des copies aux élèves est indispensable pour justifier ma propre exigence de ponctualité dans le rendu de leurs copies. Car la relation d'autorité, si elle veut conserver sa légitimité, doit reposer précisément sur une *réciprocité des droits et des devoirs*.

C'est en ces termes aussi que je peux exiger le silence en cours : je me tais pour écouter leurs questions, leurs remarques, leurs objections ou leurs réponses ; ils doivent se taire à leur tour pour écouter le cours, mais peuvent l'interrompre à tout moment pour demander la parole. L'intolérance est en revanche totale pour les bavardages, qui ne constituent rien d'autre qu'une obstruction à la transmission et une perturbation de la qualité de concentration nécessaire à un travail commun.

Le planning donné en début d'année sera respecté : il n'y aura ni la mauvaise surprise d'une interro non prévue, ni la bonne surprise d'une annulation de devoir. Et plus généralement, c'est du respect des engagements pris que procèdera le déroulement de l'année scolaire. Dans un système d'enseignement qui ne cesse de s'autodétruire par les réformes technocratiques qui y sont imposées, cette rigueur m'apparaît à vrai dire comme salutaire et indispensable, aussi bien pour les différentes classes que pour moi.

Ce cadrage évite en particulier toutes les formes délétères de négociation, qui finissent par mettre les élèves en position d'imaginer que tout se négocie et que les décisions enseignantes ne sont rien d'autre que des variables d'ajustement, soumises aux aléas de leur bon vouloir, de celui des élèves ou de celui de l'administration.

## L'autorité du professeur

Mais, à un moment ou à un autre, le recours à la contrainte, quelle que soit la clarté des motifs exposés, deviendra pour certains nécessaire. Toute position hostile d'un élève, refusant le travail ou manifestant sa rétivité, son indolence, sa mauvaise humeur ou sa grossièreté sera d'abord réglée dans le cadre du cours ; ensuite, si elle n'est toujours pas réglée, ce sera dans le cadre inter-individuel

de la sortie du cours. Et si elle ne se règle pas à ce moment-là, un rapport sera nécessaire pour établir clairement les faits et mettre les CPE et l'administration devant la réalité du comportement. Mais en aucun cas cela ne sera considéré comme « un conflit entre l'enseignant et l'élève », comme si les deux devaient être considérés à égalité, sans rapport initial d'autorité. Car à aucun moment ce rapport d'autorité ne pourra être mis en cause sans faire sauter toute la crédibilité du dispositif de transmission.

La conviction qui, me semble-t-il, doit nous animer, est que le combat que nous menons pour un enseignement de la philosophie digne de ce nom est un combat que nous devons clairement partager avec les élèves que nous avons en charge, et qui doivent y être nos partenaires plutôt que les ennemis qu'ils imaginent souvent être au départ. Mais ce partenariat doit être reconnu comme asymétrique, et pleinement assumé comme tel.

Car la reconnaissance d'une autorité légitime de l'enseignant est la condition pour que lui-même puisse affirmer une position critique à l'égard d'un dispositif d'éducation publique devenu, par sa soumission à ce que le philosophe Grégoire Chamayou analyse comme « libéralisme autoritaire », profondément discriminant.

Affirmer la légitimité d'une autorité enseignante, c'est en ce sens bel et bien combattre les formes de déréliction qui attaquent une école soumise à l'autoritarisme libéral.



# L'évaluation en philosophie : quels problèmes ?<sup>1</sup>

Cécile Victorri

## L'évaluation comme problème

La philosophie semble être la seule matière qui échappe aux problèmes posés par l'évaluation : partout on remet en question les modalités d'évaluation, on multiplie les *exercices*, on tente de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. Tout se passe comme si en philosophie la question ne se posait pas... sauf évidemment pour chacun d'entre nous, isolément, quand il s'agit précisément d'évaluer nos élèves, ou de noter les copies du bac.

Dans ce qu'il faut bien appeler cette épreuve de l'évaluation, les professeurs de philosophie sont particulièrement démunis. Et ce ne sont pas les commissions d'harmonisation du bac qui ne peuvent ni les aider, ni les rassurer<sup>2</sup> !

Pourtant nous devons évaluer nos élèves : pour des raisons institutionnelles, parce que la philosophie est une discipline scolaire, mais aussi parce que c'est le seul moyen de sortir des fantasmes et des représentations et de se confronter, tant pour les élèves que pour les professeurs, à une norme extérieure et à la réalité d'un travail. En effet, tant que nous n'évaluons pas ce que les élèves peuvent produire, nous pouvons à loisir imaginer que nous transmettons réellement ce que nous espérons transmettre ; pendant les quelques semaines bénies de la rentrée où l'on travaille avec les élèves sans avoir à corriger leur copie, on ignore ce qu'ils

---

<sup>1</sup> Cet article est repris (et légèrement modifié) de *Côté philo* n°14 (accessible en ligne).

<sup>2</sup> Voir l'article de Frédéric Le Plaine sur la question dans ce *Guide*.

retiennent exactement des cours et ce qu'ils en comprennent. Plus le moment de l'évaluation est retardé, plus la désillusion risque d'être grande. C'est seulement par l'évaluation des travaux des élèves que l'on peut se donner des repères objectifs de leurs progrès et de la distance qui les sépare du but visé. C'est peut-être le rôle premier d'une évaluation formative : donner des repères pour l'apprentissage. Sans doute... si ce n'est que ces repères objectifs sont rarement fournis par l'évaluation telle qu'on la pratique. Et on peut se demander si en philosophie, dans cette discipline institutionnalisée au point de faire partie des épreuves du bac, *nous ne sommes pas privés de ces outils ou instruments les plus élémentaires d'une évaluation un peu fine et fiable du travail et des progrès des élèves.*

## L'évaluation en philosophie et selon les textes officiels

Il n'y a pas qu'en philosophie, bien sûr, que l'évaluation fait problème ; les critiques de la docimologie à l'encontre de la notation, des biais d'évaluation, etc., ne sont pas nouvelles<sup>1</sup> et cela dans toutes les disciplines et non pour la seule philosophie ou les seules les disciplines dites littéraires contrairement à des représentations tenaces.

En revanche, le silence institutionnel sur la question, pour ne pas dire le déni pur et simple du problème, est bien propre à la philosophie<sup>2</sup>. Les instructions officielles ne contiennent aucune information précise concernant l'évaluation elle-même ou ses modalités (à part le vague rappel sur le nombre de dissertations à faire par trimestre !). Certes, le programme précise les objectifs de l'enseignement de la philosophie en fonction desquels il faudrait sans doute pouvoir évaluer nos élèves, quels sont-ils ? Le programme actuel en indique deux : « *former le jugement critique des élèves et [...] les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale* » et il ajoute que ces « *deux objectifs sont étroitement liés* ». Seulement, comment évaluer si ces objectifs sont atteints alors que, dans le même temps, on ignore :

- Le contenu un tant soit peu précis de cette fameuse culture philosophique initiale.
- Ce qu'il faut entendre exactement par « *former le jugement critique* », en quoi il se distingue en philosophie de ce qu'il peut aussi bien être dans les autres disciplines, quels sont les critères – autres qu'impressionnistes – qui le définissent, etc.

<sup>1</sup> Voir sur la question l'article de Pierre Merle dans ce même numéro de *Côté philo*.

<sup>2</sup> L'illustration probablement la plus parfaite de ce déni est le *Rapport sur les notes et les sujets de philosophie au baccalauréat* (1999) de Christiane Menasseyre, alors doyenne de l'Inspection Générale de philosophie et qui sert encore de référence aux propagandes défensives dès qu'on aborde cette question épineuse.

On retrouve ici le problème de la détermination des programmes : comment parler de l'évaluation sans dire ce qu'on évalue ? Si les élèves doivent être évalués à partir de l'enseignement reçu alors il faut bien savoir ce qui doit être enseigné et ce que l'on attend des élèves... pour pouvoir l'évaluer ; c'est presque une lapalissade. L'indétermination des programmes de « notions » rend difficile voire impossible toute forme d'évaluation un peu sérieuse. Cette situation – refus de la détermination, absolutisation de la dissertation, etc. – résulte de ce que l'ACIREPh appelle, dans son *Manifeste*, la « doctrine officieuse » imposée depuis les années 80 comme norme régulatrice de l'enseignement de philosophie<sup>1</sup>.

Mais revenons aux programmes. Est-il vrai qu'ils ne donnent aucune précision sur les objectifs d'une formation philosophique initiale ? Pas tout à fait, puisqu'on trouve ceci : « *l'enseignement de la philosophie vise à développer chez les élèves le souci de l'interrogation et de la vérité, l'aptitude à l'analyse et l'autonomie de la pensée sans lesquels ils ne sauraient appréhender la complexité du réel* »... autant de choses qu'on est encore bien en peine d'évaluer ! Le « *souci de l'interrogation et de la vérité* », à quoi et comment se mesure-t-il ? L'« *autonomie de la pensée* » paraît encore plus extraordinaire, comment se manifeste-t-elle ? Que peut signifier cet appel à l'« autonomie de la pensée » quand il s'agit d'évaluer le travail d'un élève de lycée ?

On peut se demander si ces *dispositions* ne sont pas davantage supposées, désirées, ou simplement requises, qu'enseignées... et si de tels « critères » ne reviennent pas à faire reposer l'évaluation sur la connivence socioculturelle entre l'enseignant et certains de ses élèves, plutôt que sur des critères fiables et explicites. Au-delà de la stricte question de l'évaluation, c'est la question de la forme possible et des conditions d'un enseignement résolument démocratique de philosophie qui est aussi en jeu.

Si « *l'aptitude à l'analyse* » n'est pas un don mais une compétence à développer, on peut s'étonner qu'elle soit la seule mentionnée au titre de finalité, comme si les autres compétences n'en étaient que les moyens. Le programme les aborde un peu plus loin sous le titre « *exercices et apprentissage de la réflexion philosophique* », mais qu'en dit-il ? On ne sera pas surpris, ces moyens de « *former le jugement critique* » ou « *l'aptitude à l'analyse* » sont les deux exercices canoniques bien connus : la dissertation et le commentaire de texte. On peut discuter de la nature de ces exercices tels qu'ils sont *réellement* pratiqués et, en particulier, tels que les élèves les comprennent et parviennent *effectivement*

---

<sup>1</sup> Voir l'éclairage historique précieux sur la genèse de cette doctrine et les enjeux idéologiques de son élaboration que propose Hervé Boillot, « La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique » (accessible en ligne sur le site de l'ACIREPh).

à les faire ; et non pas selon l'idée qu'on s'en fait puisque l'une des difficultés de l'évaluation est justement l'abîme qui sépare la (re-)présentation officielle de l'exercice (celle que nous avons tous plus ou moins de la copie idéale) et la réalité parfois douloureuse des copies d'élèves.

Mais il y a quelque chose d'encore plus étonnant. Les conditions de possibilités des exercices canoniques, tout ce que l'on pourrait considérer comme les compétences nécessaires à la réalisation même d'une dissertation ou d'une explication de texte (elles-mêmes simples *moyens* d'apprentissage de la réflexion et non fin en soi) sont considérées comme des *prérequis* et non pas comme ce que nous devons enseigner. Citons le texte : « *Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : exprimer ses idées de manière simple et nuancée, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités, indiquer les sens d'un mot et préciser celui que l'on retient pour construire un raisonnement, etc.* »

Il est quand-même extraordinaire d'affirmer que toutes les compétences nécessaires à l'apprentissage de la réflexion philosophique sont des « *exigences intellectuelles élémentaires* » qui n'exigent donc pas d'apprentissage spécifique. Cela règle par avance et très confortablement le problème de l'évaluation qui est en vérité très simple : nos élèves ne remplissent pas les conditions requises pour pouvoir apprendre la réflexion philosophique par le seul moyen possible la dissertation et l'explication. Argument à la Ponce-Pilate.

C'est pourquoi l'ACIREPh juge nécessaire que les programmes et instructions tiennent véritablement compte des exigences de l'évaluation (et donc de la formation), de la diversité de ses modalités ; que l'on s'interroge sur les objectifs et compétences prioritaires de notre enseignement, leur prise en charge dans l'enseignement même (et non comme un vague appendice méthodologique).

## Dans les classes

Si on met de côté les contraintes et paradoxes institutionnels, comment le problème de l'évaluation se pose-t-il dans la classe avec les élèves ?

Au premier abord, l'évaluation paraît moins difficile qu'au baccalauréat par exemple. En effet, quand nous évaluons nos élèves, nous savons ce qu'ils doivent avoir appris, ce dont ils sont à peu près capables, nous avons une idée précise des acquis exigibles et nous choisissons nous-mêmes les contenus, les sujets, les exercices supports de l'évaluation. Nous devrions alors être en mesure de les évaluer de manière assez satisfaisante. Or, c'est loin d'être le cas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir de Pierre Merle dans *Côté philo* n°14 (accessible en ligne) et l'étude de Patrick Rayou, *La « Dissert de philo »*. *Sociologie d'une épreuve scolaire* (Presses universitaires de Rennes, 2002) et les articles le site de l'ACIREPh (rubrique dissertation).

Là encore, ces difficultés ne sont pas toutes spécifiques à la philosophie, seulement nous les rencontrons aussi. Je n'en développerai rapidement qu'une seule et qui part du principe suivant : « *ce que nous exigeons de nos élèves, ils doivent en être capables* ». Si ce principe est vrai, sa mise en œuvre obligerait à s'assurer d'un certain nombre de choses. Par exemple, il paraîtrait raisonnable de commencer par faire le point sur ce que les élèves sont capables de faire afin de déterminer ce que nous pouvons exiger *d'abord et en premier lieu*, un peu selon le modèle de l'escalier qui veut que la première marche soit accessible ! Voir, ensuite, quels seront les marches ou degrés suivants.

Mais une série d'obstacles se présente aussitôt :

- Comment penser une réelle progressivité en philosophie et sur une seule année ? Qu'est-ce qui est premier ? Que peut-on demander qui serait l'équivalent d'une « étape » ? Est-ce qu'une étape de la philosophie est encore de la philosophie ? On connaît l'objection selon laquelle la philosophie on s'y jette comme dans l'eau, d'un seul coup ou pas du tout. Même si on conteste la pertinence du modèle de l'immersion brutale dans l'élément philosophique, encore faut-il concevoir ce que seraient ces étapes possibles et ici la question de l'évaluation et de la formation rencontre celle de la philosophie en première et de la progressivité.
- Deuxième obstacle : le risque de régresser, sinon à l'infini, du moins fort loin ! Si on se demande ce dont les élèves arrivant en terminale sont capables, il est évident que les compétences *supposées antérieurement acquises* par le programme existent trop peu ou pas du tout. Il est alors tentant de segmenter le travail des élèves en une série de compétences partielles dont on pense qu'ils doivent les maîtriser avant d'aller plus loin. Mais quelles compétences partielles ? Pour apprendre à analyser un raisonnement par exemple, il faut des compétences logiques (et déjà savoir reconnaître un connecteur logique, le distinguer éventuellement de sa forme linguistique variable) et on peut concevoir des exercices spécifiques. Certaines disciplines ont fait ce choix mais en butant, souvent, sur un autre obstacle : le problème posé par une technicisation ou formalisation excessive, les élèves devenant des spécialistes de compétences partielles très précises – trouver les déictiques dans un texte ou repérer un champ lexical mais sans en comprendre le sens ni l'utilité. Entre l'impressionnisme d'injonctions vagues et formelles (« *faites une introduction* », « *problématisez* », « *osez penser* ») et la division sans bénéfice des objectifs et compétences en une myriade de sous-objectifs et sous-compétences n'y a-t-il aucun moyen terme ?

- Un effort de définition des attentes conduit à parfois préciser les « consignes », un peu comme lorsque nous souhaitons guider la lecture ou l'analyse d'un texte par une série de questions. Or, des consignes ainsi précisées ne sont pas toujours mieux comprises et peuvent involontairement mettre les élèves en échec devant un exercice qu'ils étaient pourtant capables de réussir. Cela est dû, on le sait, au fait que des questions apparemment claires pour l'enseignant (qui a une idée précise LUI de la réponse possible) ne le sont pas nécessairement pour les élèves ; ou encore à la part d'implicite, sans doute irréductible, qu'il y a dans l'énoncé d'une consigne, la part aussi de convention et d'assimilation plus ou moins fine des codes scolaires eux-mêmes.
- Enfin, il est probablement très difficile de distinguer et d'explicitier pour nous-mêmes et *a fortiori* pour les élèves ce qui doit être acquis seulement comme un *moyen* et ce qui est une *fin*. Quand, par exemple, nous évaluons l'acquisition du vocabulaire (ou des « repères ») philosophiques, exigeons que les élèves connaissent certaines définitions, cette connaissance devient pour eux une fin en soi alors que l'utilisation de ces outils pour la réflexion est la fin réelle mais souvent implicite de l'exercice. Et d'un autre côté, dans une dissertation, l'utilisation de tel ou tel repère, de telle distinction conceptuelle, n'est jamais un critère explicite d'évaluation et on ne suggère même pas aux élèves, avant l'exercice, la possibilité d'utiliser ces distinctions... Cet obstacle est-il insurmontable ?

# Évaluer, entre malentendus et ambivalences

Rémy David

Évaluer est une activité centrale de l'enseignement scolaire. En donnant de la valeur, elle légitime le travail qui s'effectue au sein de l'institution et permet de contrôler le travail de ses agents comme de ses bénéficiaires ; elle permet de valoriser le travail de l'enseignant, et en ce sens, toute évaluation n'est peut-être jamais rien d'autre que l'évaluation du travail de l'enseignant : qu'a-t-il réussi à faire comprendre et apprendre aux élèves, en quoi les a-t-il formés (ou pas) ? Pour les élèves, l'évaluation constitue le système de contrainte intériorisé, qui les hiérarchise, permet de les orienter, au nom d'une « idéologie » de l'égalité des chances : elle est ce à quoi l'on se soumet, mais ce que l'on exige pour donner de la valeur à son travail (en fonction d'une conception quasi-salariale du travail scolaire : tout travail mérite « salaire »).

Quand et où apprend-on à évaluer ? Qu'est-ce qui garantit, « certifie » la valeur de notre jugement de valeur ? Que va-t-on évaluer ? L'évaluation en philosophie n'est-elle pas particulièrement perverse, à porter toujours sur des éléments non appris, sur une capacité à faire face à l'inconnu pour le penser, du baccalauréat jusqu'à l'agrégation ? Comment sortir des habitus que nous avons incorporés, pour inventer d'autres formes d'établissement de la valeur que la reproduction de ce que nous avons subi lors de notre formation, et intériorisé car nous avons, tant bien que mal, « réussi » ?

Faut-il se passer d'évaluer ? Comment éviter l'effet de contrôle du tout évaluatif, la comparaison généralisée et les effets normalisateurs de ces pratiques qui tendent à se standardiser ?

Au bac (blanc) de philo, c'est comme à Mc Do, on vient comme on est : inutile d'apprendre et de se préparer, on fait avec ce qu'on est – en oubliant ce qu'on sait ? Comment permettre aux élèves d'identifier ce qu'ils doivent apprendre, et ce sur quoi ils seront évalués ? La plupart des élèves l'ignorent, et la plupart des enseignants également, ce qui pourrait paraître scandaleux. Y compris lorsque l'on veut y réfléchir, la question semble vertigineuse, tant l'évaluation intègre les différents aspects du métier, et les dramatise autour de ses enjeux d'image de soi, de classement social, de risque de dévalorisation, de doute sur sa propre valeur. Mais sommes-nous capables collectivement d'identifier et d'explicitier les critères selon lesquels l'évaluation sera effectuée ?

### **Comment fonctionne l'évaluation ?**

Évaluer, c'est produire une appréciation d'un travail et une appréciation sur l'apprentissage et le travail d'une personne apprenante. Cette appréciation engage deux pôles : elle consiste à exercer un pouvoir, à sanctionner la qualité d'un apprentissage ou d'une mise en pratique de ce qu'il faut savoir faire, mais également à restituer la puissance d'un devenir, comment le travail et l'apprentissage pourraient être améliorés.

Lorsque l'on réussit les concours d'enseignement, on a traversé toute une série d'évaluations dont on a incorporé les normes, et une certaine violence. Devenir professeur, c'est d'une certaine manière, et sous l'angle de l'évaluation, désapprendre ce que l'on a dû intégrer pour réussir : ce n'est plus chercher à repérer les marques d'incompétence ou d'insuffisance, mais chercher à permettre de comprendre et de réussir, c'est rassurer et accompagner, contribuer à rendre possible ce qui ne l'était pas. Ce travail autour de la fonction d'évaluation dévolue au professeur ne va pas de soi : il est à construire en lien avec le sens que l'on donne à son enseignement, en conciliant certaines exigences de la discipline, du rapport au travail intellectuel, des attentes des familles, des élèves et de l'institution.

Cela fait près de 23 ans que j'enseigne, et l'on ne m'a jamais appris à évaluer. Pas de formation, pas d'accompagnement, pas de réflexion collective ou de métier, simplement une pratique. Comment accompagner ceux qui débutent, et n'ont précisément pas de pratique, autrement dit pas d'expérience pratique à faire valoir ?

Comment m'y prendre concrètement pour établir la valeur des travaux de mes élèves de terminale, et les préparer à l'examen final ? Confronté à cette aporie professionnelle, on a estimé que puisque le concours de recrutement et ma titularisation suffisaient à le certifier, je savais évaluer dans ma discipline. Y aurait-il un « effet Jourdain » de l'évaluation : tout le monde évaluerait sans le savoir ?



La question est donc comment s'y prend-on pour évaluer : si l'on ne me le demande pas, je sais le faire ; si l'on me demande comment je procède, je ne sais plus. Sans doute l'évaluation est-elle une activité où se concentre un savoir-faire non conscientisé mais mobilisé : déplier cette disposition acquise, déployer ses enjeux me semble nécessaire si l'on veut chercher à construire le sens, à procéder de manière plus explicite et partageable, et si l'on aspire à devenir plus juste que ce l'on est « spontanément ».

## **Évaluer, vous avez dit évaluer ? Enjeu**

L'évaluation, comme de nombreux concepts processuels, peut s'entendre en deux sens : le processus et son déploiement d'une part, et son résultat, attendu ou effectif d'autre part. Ce double usage du terme produit de nombreux malentendus entre « commanditaires » et « bénéficiaires » de l'évaluation. Là où les uns voient la vertu formatrice du processus, les autres craignent le poids du jugement et de la certification qui pèserait sur eux. Ces malentendus génèrent frustrations, incompréhension, négociations sempiternelles et, souvent, un sentiment d'injustice : l'évaluation est un haut-lieu des tensions de la relation entre enseignants et élèves. Travailler à lever ces malentendus est une dimension essentielle du rapport à l'évaluation.

Évaluer est l'acte d'attribuer une valeur. Dans le domaine éducatif, l'évaluation constitue un processus central qui contribue au processus formatif dans son ensemble. En un sens, éduquer c'est créer de la valeur. Cette valeur constitue le cœur du processus de formation qui consiste à permettre à ceux qui apprennent de s'élever, de se construire, de s'émanciper même. Les premiers destinataires de l'évaluation sont les élèves eux-mêmes qui doivent estimer leur travail, pour identifier ce qui reste à accomplir, comment progresser à partir de là où ils en sont actuellement. L'évaluation est avant tout un processus de régulation de la formation comme de toute activité humaine. Ce processus d'appréciation est essentiel pour que les apprenants puissent se situer. L'évaluation est donc moins un geste technique d'une professionnalité enseignante, qu'une part intrinsèque du processus formatif qui consiste à construire de la valeur humaine, en visant l'autre comme une fin qu'il s'agit d'encapaciter, à travers un procès éducatif et formatif bien plus large que la transmission et la construction de savoir.

## Quel rapport à l'évaluation l'institution construit-elle pour les enseignants? Entre sur-contrôle et lâcher-prise : l'expérience enseignante problématique

Les enseignants ont, le plus souvent, été soumis à une culture de l'évaluation qu'ils ont appris à supporter, intégrée et faite leur. Ils ont construit des habitus, plus ou moins heureux, d'évalués permanents. Quelle distance et quelle culture professionnelle construisent-ils à l'égard de cette expérience, heureuse ou malheureuse ?

Ce rapport construit en formation initiale, puis au sein de la pratique, est fondamentalement ambivalent : la nécessité de l'évaluation est reconnue et affirmée, d'autant plus qu'elle constitue l'une des seules autorités qui ne soit pas contestée, mais elle parasite, oriente, empêche parfois, l'activité d'enseignement et celle d'apprentissage, le souci de laisser le temps aux élèves de se construire avec les savoirs et par les compétences.

Évaluer constitue un retour sur l'activité enseignante : l'enseignant un tant soit peu conséquent est prisonnier du dilemme entre évaluer ses élèves et évaluer la qualité et l'effectivité ou l'efficacité de son propre travail à travers celui de ses élèves ou étudiants. Qui donc est évalué dans l'évaluation : l'enseignant ou l'étudiant/apprenant ?

Enseigner est une *activité sur, avec et pour* autrui<sup>1</sup>, donc une activité qui ne trouve son sens et sa finalité que parce qu'elle se réalise dans et par l'autre. L'enseignant a pour travail de faire en sorte de déployer les stratégies pour que l'autre apprenne ; mais souvent cet autre y résiste, il n'est pas du tout certain de partager ce goût immodéré pour les savoirs, pour « s'élever » et « s'émanciper » conformément à ce que l'institution ou l'altérité du/des professeurs a comme projet pour lui. Si l'activité du professeur ne se réalise que dans l'autre, lorsqu'il apprend, si « le prof gagne quand l'élève gagne »<sup>2</sup>, comment penser la place de l'évaluation dans ce champ ? L'activité sur, avec et pour autrui est l'expérience d'une déprise dans la maîtrise, l'expérience malheureuse d'un « métier impossible » comme le disait Freud.

---

<sup>1</sup> Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (2017). *Agir pour, sur et avec autrui. Les couplages d'activités*. Paris : L'Harmattan.

<sup>2</sup> Gérard Sensevy, « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation* n°57 (2008) Pages 39-50 (accessible en ligne) dans lequel il écrit : « Pour le dire autrement, le Professeur (le joueur B) gagne si et seulement si l'Élève (le joueur A) gagne ».

## **Quelle spécificité de l'enseignement de la philosophie ? Évaluer, un métier impossible ?**

### **Compétences et connaissances : qu'apprendre en philo ?**

Pratiquement, les professeurs de philosophie sont le plus souvent harassés de copies : ils ont entre 4 et 6 classes de terminale en moyenne, soit entre 140 et 200 élèves, à évaluer trois fois par trimestre. De fin septembre à fin mai, un professeur a sans cesse deux ou trois paquets de copies « de retard » à corriger. Cela transforme le rapport aux évaluations des élèves, en une tâche infinie, dont il faut se débarrasser pour se soulager, mais qui confère un sentiment de saturation : le temps de lecture disponible se réduit à un long tunnel de copies à lire, de correction à effectuer. Comment prendre alors le temps de la disponibilité à la lecture, du dialogue de l'annotation pour rectifier, conseiller, penser avec chacun de ses élèves à partir de là où il en est, si la correction de copie tourne à la course de vitesse, obéit au seul critère d'efficacité ? Comment évaluer sereinement une copie si pour gagner du temps on y cherche ce que l'on veut y trouver au lieu de prendre le temps de s'altérer en parcourant la pensée de l'autre pour l'accompagner dans la manière dont elle prend forme ? On risque alors de valider des conformités au professeur et à sa doxa philosophique, au lieu de favoriser le déploiement d'une pensée critique qui s'autorise à ne pas être conforme. En outre, ceci se trouve renforcé par l'effet de répétition, de saturation, d'épuisement qui amène à douter de sa lucidité de lecteur.

Techniquement, l'enseignant de philosophie est confronté à plusieurs dilemmes, qu'il devra trancher ou conduire dans une perspective formative pour les élèves qui lui sont confiés :

- évaluer ce qui a été appris, y compris par des « contrôles de connaissance », ou la réflexion critique sur des savoirs ? Philosophier est-ce réfléchir sur du savoir, ou savoir ce que l'histoire de la philosophie, ou surtout les philosophes, peuvent nous enseigner ?
- évaluer des connaissances (de la philosophie) ou des compétences (du philosophe) ?
- juger un niveau atteint ou des compétences acquises, ou bien faire progresser ?
- dans la perspective d'une Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC suivant les propositions d'André Antibì), ne proposer que des évaluations portant sur des contenus (savoirs et compétences) que les élèves ont déjà expérimentés, ou bien en vertu d'une dynamique formative de l'évaluation, les confronter à des évaluations qui les amènent à affronter de nouvelles difficultés, des formes logiques nouvelles (par exemple la controverse, le raisonnement par l'absurde, l'expérience de pensée,

la réfutation), des concepts secondaires que le cours n'aura pas frayés, mais qu'ils rencontreront aux épreuves du baccalauréat ? Faut-il les rassurer sur leur capacité à mobiliser leur cours pour réfléchir à un sujet nouveau, ou les habituer à l'incertitude de la recherche ? Penser est-ce être (r)assuré de savoir, ou chercher, douter ?

- rassurer par un discours sur la méthode qui normalise, ou les contraindre à penser la forme et le cheminement de leur réflexion ?
- évaluer le mouvement global de pensée (approche synthétique), ou les étapes de sa construction (approche analytique), au risque de diluer ou perdre le sens dans la validation d'une série d'items qui ne construirait pas un tout ? Et conséquemment, faut-il critérier un barème de lecture des copies, validant les éléments ou les étapes, ou une appréciation globale, au risque de la « subjectivité » (forcément partielle ?) du correcteur ?
- s'entraîner exclusivement aux exercices du baccalauréat, ou bien ouvrir à d'autres objets, d'autres opérations intellectuelles que celles requises à l'examen, afin de varier les expériences de philosopher ?

Au final, apprendre à philosopher, pour les élèves, n'est-ce pas prendre le risque de penser ? Comment est-ce évaluable ? Évalue-t-on ce risque, ou sa réussite (avoir surmonté le risque) ? Si le risque est assumé, mais que la pensée trébuche, dérape, procède par faux pas, comment évaluer ?

### Comment valoriser ce que les élèves apprennent à réaliser ?

Comment sortir du jugement incapacitant de l'enseignant qui constate que l'élève ne sait pas, sans toujours l'aider à identifier comment il pourrait apprendre, pour générer un jugement encapacitant ? Comment créer des dispositifs de mise en valeur, de réussite sans tomber dans la démagogie : en tension entre exigence intellectuelle et construction d'une confiance en soi ? L'évaluation, par sa répétition, crée une image de l'élève pour lui-même et pour l'enseignant, qui peut atteindre l'estime de soi de l'apprenant, qui se sent invalidé dans sa capacité, et préfère parfois désinvestir, voire invalider ce rapport à soi pour ne pas se confronter à une mésestime de soi trop douloureuse. L'évaluation est ainsi l'un des nœuds de la réussite ou de la non-réussite, voire du décrochage scolaire ; il est impératif de chercher à l'apaiser, à en relativiser les enjeux et de les accompagner. Recourir à des processus de remédiations, à un droit à l'erreur, essentiel pour se risquer à penser et apprendre, semble difficilement contournable.

## Quels usages des évaluations valoriser pour qu'ils apprennent ?

Comment leur permettre d'y revenir, d'élaborer à partir de leur expérience de production ? Comment être juste dans son évaluation, et cependant les faire progresser ?

Le travail de sélection est donc une évaluation portant sur la qualité des textes, en élaborant ensemble les critères de qualité. Les élèves expérimentent ainsi la fierté de ce qu'ils ont écrit et offert au collectif, le caractère jubilatoire de voir leur texte captiver l'auditoire, ou émouvoir. Ils débattent des critères qui leur permettent de juger, dans l'objectif de leur permettre de s'approprier ce qui fait qu'un texte est bon. C'est une expérience intense et puissante que de partager avec eux qu'ils ont produit des textes de valeur, dont ils sont les seuls juges (ils décident seuls quels textes seront publiés, je ne me prononce pas). Ce type d'expérience cherche à bousculer leur rapport souvent instrumental à l'évaluation, pour leur prouver qu'ils valent mieux que cela. On atteint dans ces recoins-là, les perspectives de co-évaluation et d'auto-évaluation qui devraient devenir bien davantage la norme, si nous réussissions à nous émanciper quelque peu de la seule perspective certificative.

Enfin, une manière de contourner l'effet délétère de la notation et de la moyenne – car à quoi bon continuer à travailler si l'on expérimente que l'on ne dépasse pas aisément le 8 de moyenne, et qu'on peut l'obtenir sans travailler réellement ni efficacement ? – est de multiplier les évaluations, pour ne retenir dans une moyenne que les notes des meilleurs travaux, ceux où ils se sont trouvés en réussite. Cela présente l'avantage de les autoriser à tâtonner, à chercher, et sans obligation de résultat. Ainsi, cela leur montre qu'ils ne se réduisent pas à une note, et que tout travail ne risque pas d'être retenu « contre eux » (en faisant baisser la moyenne). Cela leur offre un droit à l'erreur, à la contre-performance, à avoir moins bien appris ou compris. Cela contribue à un contrat de confiance, où ce qui importe à l'enseignant est qu'ils réussissent à philosopher, et non pas de leur démontrer qu'ils en sont incapables, sans renoncer pour autant à des évaluations exigeantes.



# Les grilles d'évaluation en philosophie : contenu, enjeux et limites<sup>1</sup>

Christelle Nélaton

Réfléchir sur l'évaluation en philosophie en France conduit à mesurer les enjeux historiques, sociologiques, psychologiques et institutionnels d'une telle pratique. Cependant, cette réflexion ne peut faire tout à fait l'économie d'une réflexion plus focalisée sur nos pratiques de classe dans ce domaine. Si l'évaluation demeure un besoin social et institutionnel fort, l'acceptation de la note par l'élève, sa justification par le professeur et l'utilisation de cette dernière pour amorcer un véritable progrès soulèvent dans notre discipline un écheveau de problèmes pour lesquels la discussion et l'échange semblent les bienvenus. Nous sommes souvent confrontés à des élèves qui, tout en étant en difficultés dans la réalisation des exercices proposés, manifestent un certain intérêt pour nos propos. Mais comment maintenir cet intérêt lorsque la note chiffrée et sa non-justification sont perçues comme des injustices ? Pour parler comme Socrate, si l'élève peut parvenir à la nescience et reconnaître progressivement son ignorance avec la volonté d'y remédier, quels moyens lui donnons-nous, de notre côté, pour cerner ses défauts et progresser ? Dans cette perspective, l'élaboration de grilles d'évaluation est-elle une solution satisfaisante ? Quels en sont les contenus, les enjeux, mais aussi les limites dans notre discipline ? Tels sont les problèmes sur lesquels nous avons souhaité réfléchir.

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°14 (accessible en ligne).

Se pencher sur cet outil nous a conduits à apprécier la variété des modèles proposés. Nous avons pu alors travailler sur un certain nombre de ressources : en premier lieu, nous nous sommes penchés sur des grilles d'évaluation de collègues de philosophie données en classes générales et en classes techniques (pour les deux exercices proposés au baccalauréat). Certaines présentaient la spécificité d'être données à l'élève dès le début de l'année et d'être jointes à chaque copie afin de rendre visible la progression annuelle de l'élève, tant au niveau de ses notes chiffrées, qu'au niveau des détails évalués dans ses copies (présence d'une analyse du sujet, d'une problématique, d'une connaissance du cours...). D'autres proposaient même à l'élève une auto-évaluation avant la remise de sa copie. Nous avons également pu consulter des matrices de corrigé du baccalauréat, ainsi que des listes de critères d'évaluation (proposées par un lycée du Québec et pour le concours international de philosophie).

C'est un retour au sens et aux fins de cet outil que nous avons d'abord opéré. L'utilisation de telles grilles se présente à nos yeux davantage comme un outil permettant de se fixer ensemble (professeur et élève) un programme de travail que comme un outil d'évaluation à proprement parler. Ainsi, même si son nom peut conduire sur cette voie réductrice, la grille d'évaluation ne sert pas qu'à noter, mais bien à élucider un certain nombre d'acquis et de défauts que l'élève doit cerner et sur lesquels il lui reste à travailler avec notre aide. En effet, par l'utilisation de telles grilles, nous pouvons percevoir la façon dont l'élève comprend les conseils que nous pouvons lui donner, souvent sous forme de préceptes généraux qu'il lui reste ensuite à maîtriser progressivement. De même, la façon dont il s'en sert pour progresser tout au long de l'année, ou encore la façon dont il évalue lui-même son travail deviennent par-là perceptibles. La difficile question de l'articulation entre un contenu et une méthode à maîtriser se retrouve bien dans l'usage de cet outil.

Une fois précisées ces fins, nous avons pu constater que cet outil répondait à un véritable besoin et à plusieurs nécessités. D'abord, une *nécessité informative* : il s'agit bien par de tels usages d'élucider un contrat didactique entre l'élève et le professeur. N'avons-nous pas tendance à évaluer ce que nous n'enseignons pas ? Par cet outil, nous pouvons ainsi remédier aux préjugés fréquents des élèves pour lesquels la philosophie serait une évaluation d'opinions et la source de notations arbitraires. Par ce biais, sont précisés à l'élève les critères précis dont nous tenons compte lors de nos évaluations. De plus, le présent outil répond à une *nécessité formative*. En justifiant la note, il introduit un dialogue avec l'élève : il justifie et explique. L'élève peut ainsi devenir sujet au sens plein : non plus seulement au sens passif du terme selon lequel il serait récepteur d'une note qu'il devrait subir, mais au sens où il peut devenir législateur autonome de ses prochaines évaluations. De notre côté, il est alors



envisageable de travailler de façon plus ciblée avec les élèves en nous appuyant sur cet outil, c'est-à-dire en proposant des exercices de nature différente selon les problèmes rencontrés. En effet, n'est-ce pas là l'occasion d'en finir avec cette pratique consistant à faire rédiger à nos élèves des dissertations et explications de texte complètes au moment où les fondements de l'exercice ne sont pas maîtrisés ? Nul ne trouve cela jouissif et au fond profitable : l'effort est coûteux et peu rentable pour l'élève, la lecture de l'exercice non maîtrisé pesante et décevante pour le correcteur. Sans constituer pour nous une surcharge de travail, mais bien souvent même un gain de temps, les grilles d'évaluation répondent ainsi à bien des besoins : clarté, légitimation et efficacité de la notation tant du côté de l'élève que du côté du correcteur. Il serait cependant illusoire de prétendre avoir trouvé là le principe d'une notation absolument équitable : pour cette raison, nous avons souhaité insister également sur les limites et problèmes de la dite pratique.

En effet, si cela semble simple en théorie, l'utilisation pratique des grilles peut présenter quelques inconvénients. Dans cette perspective, chaque collègue aura à mesurer les qualités et défauts de cet outil pour son emploi dans sa propre pratique. Dès lors que nous usons de ces grilles, nous pouvons ressentir un effet d'auto-contrainte dû à un écart parfois gênant et surprenant entre l'évaluation des critères de la grille et la note chiffrée que nous souhaitons mettre finalement à une copie. Ne risquons-nous pas d'être nous-mêmes prisonniers d'une grille trop contraignante pour l'évaluation ? Ne nous pousse-t-elle pas parfois à évaluer d'une façon qui ne nous convient pas tout à fait ? En effet, certains élèves semblent répondre aux exigences demandées et pourtant ne pas mériter à nos yeux une note excellente ; de même, certains se voient attribuer des notes tout à fait correctes en empruntant un chemin qui est loin d'être l'itinéraire convenu. Un problème très pratique se pose alors souvent à nous : faut-il remplir d'abord la grille d'évaluation et noter ensuite, ou procéder à l'inverse ? Le problème reste entier et n'est pas sans lien avec celui de l'articulation entre la méthode et le contenu que nous évaluons (souligné plus haut). Il est clair que nous évaluons la réalisation d'une tâche globale de nature plutôt « holiste » qui ne peut se résoudre en l'accomplissement réussi de tâches parcellaires : la dissertation, comme l'explication, est un tout qui ne se résout pas en la somme de ses parties, qui n'est pas une suite de tâches partielles maîtrisées, mais bien un ensemble cohérent et autonome qui reste l'objet de notre évaluation. D'autre part, afin que cet outil soit le plus efficace possible, il est nécessaire que les critères soient saisis et compris par les élèves, sans les inhiber pour autant. Ainsi, tout en leur laissant une certaine liberté, les grilles doivent préciser les exigences et ces dernières doivent être saisies par les élèves : un mariage souvent difficile à réaliser. Enfin, elles restent des outils qui ne sauraient avoir de valeur s'ils ne sont prolongés par un travail annuel,

et peut être même sur deux ans. Elles peuvent en effet donner lieu à la réalisation d'exercices en amont et en aval pour la préparation et le progrès dans les exercices proposés au baccalauréat. En ce sens, l'introduction en première de la philosophie permettrait sans aucun doute une réflexion plus approfondie sur l'usage de telles grilles et un usage prolifique de celles-ci sur deux ans. Peut-être pourrions-nous ainsi mettre les élèves dans une situation ne consistant plus à être évalués dans l'apprentissage d'un langage qu'ils n'ont pas appris et dont ils ne maîtrisent pas les signes ?

# Comment évaluer les devoirs-maison à l'heure d'internet

Eliette Pinel pour le texte initial  
et Stéphane Dunand et Sylvain Theulle pour la discussion

## Problème(s)

Étant donné le peu d'heures de philosophie, surtout en séries technologiques, le devoir-maison a l'intérêt de pouvoir demander aux élèves une dissertation ou une explication de texte complète sans empiéter sur les heures de cours, de leur laisser le temps de travailler et pourquoi pas, de permettre des recherches hors du cours.

Mais, avant même la question d'internet, le devoir-maison soulève beaucoup de difficultés : beaucoup d'élèves ne le rendent pas et la menace du zéro émeut finalement assez peu ; il est parfois fait à la dernière minute ou encore vite recopié à partir du travail d'un seul élève. On se dit alors qu'une heure de travail sur table aurait été plus profitable.

Internet ajoute à ces questions, celle bien sûr, de tous ces sujets déjà traités en ligne.

La situation est pénible pour tout le monde : les élèves savent que leur sujet est sur internet, mais que s'ils recopient ils seront sanctionnés – et en même temps comment ne pas aller jeter un petit coup d'œil ? – et les profs, au lieu de corriger, passent du temps à vérifier que la copie n'est pas un recopiage. On peut comprendre la stratégie des élèves : à savoir pour les moins

bons copier directement et pour les meilleurs, s'inspirer subtilement du texte en ligne pour échapper à l'accusation de plagiat. La solution punitive paraît donc peu souhaitable.

## **Solution(s) ?**

L'idéal, c'est un lycée qui prévoit une plage hebdomadaire pour les devoirs sur table. Mais quand bien même ces demi-journées existent, le nombre d'exercices dans l'année demeure insuffisant. Il faut partager avec les autres matières...

- Première solution : inventer un sujet qui ne serait pas (encore) sur internet. Cela devient difficile et toute formulation approuvée sera rapprochée d'une correction déjà en ligne. Ou alors il faut devenir maître dans les formulations alambiquées.
- Deuxième solution, plus efficace : garder les sujets de dissertation pour les devoirs sur table (quitte à n'avoir que deux heures et demander une introduction et une première partie entièrement rédigée) et donner les sujets d'explication à faire à la maison. Il y a bien sûr des explications corrigées sur internet, mais le nombre de textes est tellement faramineux en philosophie que l'on peut toujours trouver un devoir intéressant à donner. Si l'on veut donner des questions sur un texte en début d'année plutôt que de donner directement le sujet d'explication, que ce soit pour les séries générales ou technologiques, on peut faire la même chose : préparer une série de questions sur un texte qui n'est pas une annale de bac.
- Troisième solution, qui se discute d'un point de vue pédagogique : donner un sujet de dissertation en obligeant les élèves à n'utiliser que les arguments et les textes vus en cours. Dans l'ensemble, cela permet d'éviter internet et a le mérite supplémentaire de faire apprendre aux élèves leur cours. Mais cela contraint d'une part à donner un sujet qui colle au cours. Or on sait bien que cela est loin d'être le cas au bac.

## **Discussion : arguments en faveur des devoirs à la maison**

Comme l'indique Eliette Pinel, la principale objection aux devoirs maison est le *plagiat*.

Contre cette objection, nous aimerions défendre les devoirs type bac à la maison et le recours à la troisième solution pratique qu'elle présente pour faire barrière au plagiat, à savoir faire des devoirs en continuité avec les cours, pour encourager les élèves à utiliser ces derniers plutôt que d'aller voir des corrigés ou des sources extérieures.

On trouve deux objections contre cette solution. D'une part, de tels devoirs ne permettraient pas de développer cette *intelligence générale*, que certains semblent tenir pour le résultat d'un enseignement philosophique réussi et qui permettrait aux élèves de traiter tous les sujets, y compris ceux qui n'auront fait l'objet d'aucun cours. Sur ce dernier point, il faut distinguer deux cas : a) un sujet peut ne pas avoir été traité du tout, compte tenu de la taille des programmes, mais b) il peut aussi ne pas avoir été traité directement, même si i) des parties du cours ou ii) une réflexion sur le contenu du cours permettrait de le traiter. D'autre part, ils ne prépareraient pas à réaliser l'exercice dans le *temps imparti* lors de l'épreuve finale.

Commençons par répondre à la deuxième objection. Exécuter rapidement une tâche, par exemple réaliser une dissertation ou une explication suppose de l'avoir réalisée plus lentement auparavant. S'il n'est sans doute pas inutile de faire des devoirs en quatre heures, il faut s'y être préparé. Et il nous semble, par expérience, que le travail à la maison soit formateur. Faire un devoir de philosophie, cela suppose de *comprendre* le contenu du cours (ce qui implique à la fois de simplement comprendre le contenu du cours, mais aussi de pouvoir en tirer les conséquences, en relever les présupposés, le rattacher à sa propre expérience, etc.), mais aussi de parvenir à prendre position sur un problème en ne se contentant pas de restituer ce contenu, de maîtriser une méthode d'exposition spécifique, d'examiner sérieusement les objections et les arguments, d'envisager plusieurs hypothèses, de travailler des exemples. Cela n'a rien de naturel.

Quant à la première objection, nous répondons que rien n'indique que les élèves réussissent mieux au bac du seul fait qu'on ait donné des sujets sans rapport avec le cours pendant l'année. Cela supposerait qu'on puisse vraiment progresser à partir de rien. Bien sûr, nous ne proposons pas simplement de donner des sujets de dissertation ou d'explication vus en cours, en appelant à une simple restitution. Nous suggérons simplement de donner des sujets qu'ils peuvent traiter avec un ou plusieurs cours. Au début de l'année, on travaillera sur des sujets de cours ou des sujets qui mobilisent un seul cours, avant de traiter des sujets qui croisent plusieurs cours. Travailler sur un sujet non traité est impossible et le fait que cela soit possible au bac est une absurdité. Trois types de sujets semblent à la portée des élèves : a) les sujets qui portent sur l'intégralité d'un cours, b) ceux qui portent sur une partie d'un cours, c) ceux qui croisent plusieurs cours. Si nous ne maîtrisons pas les sujets du bac, nous avons les moyens de donner des sujets à la portée de nos élèves, mais restera un travail pédagogique à effectuer : le passage du cours au devoir, du cours à son usage personnel n'a rien de naturel ni d'évident.

Du point de vue pratique, il est extrêmement facile de doser le niveau de difficulté, et d'établir une progressivité en donnant aux élèves des éléments

pour traiter ces exercices. Voici quelques exemples, non exhaustifs, de procédures possibles :

- En début d'année, on pourra donner des éléments très précis, comme une ou plusieurs corrections ou plans détaillés pour guider leur rédaction, qu'on aura élaborés à partir du cours<sup>1</sup>. Il s'agit de leur montrer comment utiliser le cours, en les aidant à repérer les éléments importants du cours et à les mettre en œuvre dans un devoir. L'exercice, qui est avant tout un exercice de réécriture, peut paraître trop élémentaire, mais en réalité, on suppose toujours que les élèves réussiraient parfaitement l'exercice qu'on leur a donné, et que celui-ci perdrait tout intérêt, si la correction avait été vue avant. Mais c'est loin d'être le cas, les élèves devant identifier et reconstituer par eux-mêmes un certain nombre d'opérations qui ne sont pas du tout évidentes pour eux. De manière générale, il ne faut jamais sous-estimer la difficulté des tâches qu'on leur propose.
- On peut leur donner des indications pour utiliser le cours en réponse à un problème : a) comment mobiliser le cours pour traiter ce problème en identifiant les sections du cours pertinentes ; b) comment tirer des conséquences de positions vues en cours ; c) en dissertation, comment parler en son nom propre, par exemple en expliquant qu'il ne s'agit pas d'exposer des positions, mais de les rejeter ou de les assumer sur la base d'arguments rationnels pour construire une position personnelle qui ne soit pas une simple opinion injustifiée ; d) en explication, comment comparer des thèses en réponse à un problème, etc.
- On peut préparer ce travail par un cours, qu'il soit classique ou bien organisé sous forme de débat ou de colloque<sup>2</sup>, dans lequel des thèses philosophiques ont été discutées, qui seront reprises à la maison par les élèves pour élaborer leur position personnelle.
- On peut travailler en classe un texte qui présente l'hypothèse d'un auteur en réponse à une question. Après avoir fait la synthèse de ce texte, on leur demandera de prendre position sur son hypothèse. Un dossier complémentaire qui peut être volumineux leur est distribué et, en fonction de leur position, ils sont orientés vers tels ou tels textes qui leur permettront de construire leur devoir ; ils ne sont pas obligés de tout lire ni de tout utiliser et on peut le travailler en classe. À la fin, ils doivent rendre un devoir où certaines choses leur sont imposées, comme la reprise de leur synthèse, l'usage du dossier. En bref, la thèse travaillée

---

<sup>1</sup> Donner plusieurs corrigés ou plans permet à l'élève de comprendre qu'il est possible de traiter le sujet de différentes façons, dont certaines peuvent lui paraître plus correctes.

<sup>2</sup> Ou sous toute autre forme pertinente.

au départ peut aussi bien être endossée et défendue contre des objections que rejetée au profit d'une autre thèse qui paraîtra plus justifiée.

- Ajoutons que si on a des exigences formelles fortes, tant sur la forme que doit prendre le devoir (par exemple, si on demande un certain nombre de paragraphes dans l'introduction), que dans la forme qu'il doit prendre (utiliser systématiquement une forme très argumentative), on écarte également beaucoup de plagiat, puisque bon nombre de copies disponibles en ligne ont un style et une forme qui rentrent souvent assez mal dans le cadre de contraintes formelles fortes.
- On peut aussi les aider au cours de l'élaboration de ce devoir, en faisant des points en classe ou en pré-corrigeant leurs devoirs, par exemple.

Nous pouvons maintenant résumer notre argument à l'objection du plagiat : moins les élèves se sentent préparés, plus ils vont copier sur internet, donc il faut qu'ils puissent utiliser leur cours et que nous spécifions très fortement les attentes de l'exercice. Dès lors, ils ne copient pas autant, voire pas du tout, d'autant plus si on a spécifié clairement dès le début de l'année qu'on n'acceptera aucun plagiat, partiel ou exhaustif et qu'il sera sanctionné très durement.

Le principal avantage de cette façon de procéder est qu'en donnant des éléments aux élèves, la qualité des travaux est substantiellement meilleure, rendant la correction plus agréable. En outre, les élèves obtiennent de bonnes notes sans qu'on ait à surnoter. Cela permet aussi d'identifier plus facilement des critères de notation. Y a-t-il un risque d'ennui face à la correction ? Il nous semble largement compensé par la qualité des copies et le fait que les élèves progressent. Cela permet aussi de vérifier le travail effectif des élèves, de distinguer plus finement les copies par des qualités objectives, etc. En outre, cela n'empêche pas d'avoir des copies originales par leur approche, leur engagement, leur façon d'utiliser ce qui a été vu en cours. Les élèves font un véritable usage du cours, sans se contenter d'une restitution mécanique. C'est une véritable occasion de construire un style personnel. Et c'est aussi une façon de s'en sortir quand notre lycée ne nous offre pas la possibilité de faire autant de devoirs en quatre heures que nous le voudrions.





# Ne plus corriger ses copies et faire progresser ses élèves ?! C'est possible !

Lisa Tierny

Dans certains établissements, les collègues disposent de plages horaires hebdomadaires consacrées aux devoirs surveillés. D'un point de vue pédagogique, c'est une véritable chance. Cela permet aux élèves de s'exercer plusieurs fois au format de l'épreuve finale ; mais pour le professeur qui se récupère des paquets de copies type-bac tous les deux ou trois mois, c'est un véritable calvaire. La correction de copies est chronophage (souvent même anxiogène quand elles s'accumulent en plus des affaires courantes) et pédagogiquement peu rentable : les élèves, essentiellement intéressés par leur note, prennent rarement la peine de lire les nombreux annotations et conseils de méthode auxquels nous avons pourtant consacré du temps et reproduisent ainsi les mêmes erreurs au devoir suivant. La correction, telle que nous la pratiquons généralement, rend les élèves passifs, et les empêche de véritablement progresser. Petit « tip » pour se libérer du temps de correction et faire progresser les élèves.

## L'exercice de la co-évaluation

Pas de recette miracle : il faut tout de même corriger soi-même les premiers devoirs de l'année ! On ne peut pas attendre des élèves fraîchement arrivés en terminale qu'ils sachent ce qui est attendu dans une dissertation ou une explication de texte de philosophie. Les deux ou trois premiers devoirs type-bac doivent donc être corrigés par le professeur à l'aide d'une grille d'évaluation

(elle peut même être fournie en amont afin que les élèves s'auto-évaluent pendant le devoir) qui détaille les critères sur lesquels porte la correction<sup>1</sup>. Les annotations doivent être fournies et précises, de même qu'il est bienvenu d'explicitier (à l'oral ou dans une fiche) les symboles que nous utilisons mécaniquement (lien logique, rapport avec le sujet, etc.).

Mais quand les élèves sont enfin familiarisés avec le système de correction et d'évaluation, au deuxième ou troisième trimestre (cela dépend du nombre de devoirs), on peut enfin se libérer de ce fardeau ! On peut se décharger, sans culpabiliser, de la charge de correction sur les élèves. Pour ce premier devoir co-évalué les copies doivent être anonymisées, puis distribuées aux élèves (d'une autre classe, de préférence), ainsi que la fiche d'évaluation habituellement utilisée par le professeur, mais quelque peu modifiée pour l'occasion. En classe, pendant une ou deux heures, ils corrigent donc les devoirs de leurs camarades : ils relèvent les fautes de langue et annotent eux-mêmes dans la marge à l'aide des symboles que le professeur utilise habituellement. Ils remplissent progressivement la fiche en y indiquant pour chacun des critères s'il est maîtrisé ou non par le « candidat » grâce à une lettre (A à D). À partir de ces lettres, ils notent chacun des « pôles » (intro, structure, contenu, etc.) selon un barème défini par le professeur. Après qu'ils ont fini de corriger et remplir la fiche, ils procèdent à un bilan de la copie qui les invite à être attentifs à des points fondamentaux (rapport avec le sujet, structure logique, etc.), et à dresser les grandes lignes du devoir. Au terme de ce bilan, ils mettent une note, calculée à partir du barème, puis rédigent l'appréciation de la copie qui doit reprendre les principaux défauts et qualités, ainsi que des conseils de méthode.

Il ne s'agit pas de laisser le sort de ces copies entre les seules mains des élèves : pendant leur travail de correction, ils interpellent et sollicitent le professeur aussi souvent que possible s'ils ne comprennent pas, s'ils ont des doutes, etc. Au terme de leur exercice, quand ils ont rempli la fiche, dressé le bilan, noté et apprécié la copie, ils doivent nécessairement faire vérifier leur correction et leur notation par le professeur, qui l'ajuste en cas de besoin. C'est l'occasion pour l'enseignant de révéler et d'explicitier, en acte, son processus de correction et d'évaluation. Il s'agit alors de faire une reprise avec l'élève correcteur de la copie et de son travail d'évaluation ; ils relisent ensemble la copie et en commentent les qualités et les défauts. S'il manque des éléments de correction, si l'appréciation est incomplète ou si la note est mal évaluée, ils reprennent leur travail jusqu'à ce qu'il soit définitivement validé par le professeur. Le tour est joué : voilà que votre paquet de copies est corrigé en deux heures, prêt à être rendu à ses auteurs !

---

<sup>1</sup> Sur la question des grilles d'évaluation, voir le texte de Christelle Nélaton repris dans ce *Guide*.

## Les vertus pédagogiques

Au-delà de l'effet volontairement racoleur de la diminution du temps de correction pour l'enseignant, la co-évaluation présente une plus-value pédagogique : en pratiquant eux-mêmes la correction à partir d'une indication précise des attendus, les élèves s'approprient bien davantage la méthode qu'en se contentant de lire (à peine dès qu'ils obtiennent leur note) des lignes de commentaires. La grille d'évaluation ainsi que l'explicitation et l'objectivation des critères d'évaluation les invitent à être attentifs aux moyens et aux fins mis en œuvre dans l'explication de texte ou la dissertation, plus redoutée par les élèves. Ils ont souvent peu de recul à l'égard de leurs propres travaux. Ils ne perçoivent pas leurs erreurs et ne les comprennent pas. L'évaluation d'un pair les pousse à adopter une posture critique et réflexive : beaucoup d'entre eux comparent la copie qu'ils évaluent avec ce qu'ils se souviennent avoir eux-mêmes produit.

Les élèves jouent vraiment le jeu et fournissent, à de rares exceptions, un travail sérieux. Parce qu'ils savent que leur propre copie sera également jugée par leurs pairs, ils mènent leur travail de correction aussi justement qu'ils espèrent que leur devoir sera traité. Ils ont également à cœur de bien faire. Ils se sentent valorisés par cette nouvelle responsabilité et se plaisent à jouer le rôle du professeur. Certains parcourent même leur cours pour vérifier une référence, une définition, etc. Ils s'aident les uns les autres, se montrent leurs copies, les commentent, de manière bienveillante. Tous, cependant, peinent à mettre une note. Ils ont quelques difficultés, en début d'exercice, pour noter, que ce soit avec des lettres ou des chiffres. Ils sollicitent plusieurs fois le professeur qui les guide et ils finissent par être autonomes. Mais lorsqu'il s'agit de mettre LA note du devoir, ils éprouvent finalement la même difficulté que nous face à nos copies. Cet obstacle est bénéfique à plus d'un titre : il permet d'échanger avec les élèves sur les enjeux de la notation, ses difficultés, et l'expérience que nous en avons. Et il lève le voile sur la fabrique de la note, sacro-saint pilier de l'institution scolaire. La lecture successive de plusieurs copies nous conduit par exemple souvent à ré-évaluer la note d'une copie antérieure. Les élèves le découvrent puisqu'après avoir lu l'ensemble du paquet avec eux, on réajuste devant eux certaines notes qu'ils avaient pourtant déjà validées.

## Le problème épineux du barème

Le barème a mauvaise réputation. Il serait « anti-philosophique ». Pourtant il a le mérite de montrer que la note mise par le professeur n'est pas arbitraire : nous ne notons pas « à la tête du client » ou selon les affects que nous causent les copies. L'évaluation et la correction valorisent et sanctionnent des savoir-faire objectifs que le barème révèle et explicite. L'utilisation d'un barème permet

donc aux élèves correcteurs et corrigés de comprendre que l'évaluation suit une méthode, qu'elle est une démarche fondée sur des normes identifiables. Par ailleurs les élèves, depuis leur entrée dans le système scolaire, ont pris le pli de la note : ils ne pensent pas en termes de compétences à acquérir mais plutôt de classement numérique. Leur signifier, dans nos annotations, que l'analyse du sujet est incomplète et que l'introduction ne pose pas de problème ne suffit pas : en revanche, noter 2/5 leur introduction leur permet de comprendre qu'elle est insuffisante. Le barème leur permet davantage de se situer et de mesurer l'écart qui sépare leur production d'un bon devoir. Certes, le barème entretient le système de notation et nourrit le rapport problématique des élèves à la note. Mais il est, dans l'état actuel du format de l'épreuve finale, ce qu'il y a de plus efficace pour permettre aux élèves de s'appropriier les codes implicites de la culture scolaire écrite.

## Exemple de grille d'évaluation

### GRILLE D'ÉVALUATION DE LA DISSERTATION

Numéro de la copie :		A - E	Points
INTRODUCTION	ANALYSE DU SUJET	<p><b>Définition des termes du sujet :</b> Les termes importants du sujet sont-ils définis ? Les définitions correspondent-elles à celles vues en cours ?</p> <p><b>Analyse de la question :</b> Que signifie-t-elle ? Quel est le lien entre les différents termes du sujet ?</p> <p><b>1<sup>er</sup> élément qui permet d'apporter une réponse à la question qui est précisément posée :</b> « À première vue, il semble que... » ; « On peut d'abord supposer que... »</p> <p><b>2<sup>e</sup> élément de réponse qui montre que le premier n'est pas suffisant pour répondre à la question :</b> « Pourtant, il semble également que... » ; « Cependant, on peut également affirmer que... »</p> <p><b>Reformulation de la question sous forme d'une alternative en tenant compte des 2 réponses préliminaires :</b> « ..... ou bien au contraire ..... ? »</p>	
		<p><b>Annonce du plan :</b> Les idées doivent être clairement énoncées, il ne suffit pas d'écrire « Dans un 1<sup>er</sup> temps, nous verrons l'affirmation, et on montrera la contradiction dans une 2<sup>e</sup> partie ».</p>	
DÉVELOPPEMENT	ORGANISATION ET STRUCTURE	<p><b>Il y a bien plusieurs parties qui s'enchaînent logiquement :</b> Les parties s'enchaînent de manière progressive, on comprend comment et pourquoi on passe d'une partie à l'autre (utilisation notamment de connecteurs logiques). On voit bien les différentes étapes de la réflexion, les problèmes posés, et les efforts de résolution.</p> <p><b>Transition :</b> Il y a bien une transition entre chacune des parties. La transition rappelle la question qui est posée et montre bien la progression de la réflexion : rappel de l'affirmation, contradiction, effort de résolution, ...</p> <p><b>Cohérence du raisonnement :</b> À l'intérieur des parties (idées directrices), les arguments s'enchaînent logiquement. On comprend pourquoi on passe d'un argument à l'autre, on voit bien le rapport entre chacun des arguments.</p>	
		<p><b>Lien des arguments avec le sujet :</b> Le cours n'est pas récité ; les arguments et les références aux auteurs sont bien mis en lien avec le sujet et apportent une réponse précise à la question qui est posée.</p> <p><b>Exemples :</b> De nombreux exemples illustrent les arguments ou les propos des auteurs : exemples issus du cours, de l'actualité, de la vie quotidienne, du cinéma, de la musique, ...</p>	
PRÉSENTATION GÉNÉRALE	CONTENU	<p><b>Mobilisation des éléments du cours :</b> bonne maîtrise des concepts, des exemples, des auteurs</p> <p><b>Clarté et précision des concepts :</b> définitions, distinctions entre concepts proches ou opposés, ...</p>	
		<p><b>Effort de rédaction :</b> 1 à 3 copies</p> <p><b>Écriture, syntaxe :</b> Les phrases sont claires, la syntaxe est bonne, pas ou peu de fautes d'orthographe</p> <p><b>Mise en page :</b> Espace entre l'introduction, les parties, les transitions, ...</p>	
		<p>Rappel de la question</p> <p>Rappel du problème et de la contradiction</p> <p>Rappel de la solution, de la résolution</p>	
CONCLUSION			



# Pourquoi et comment corriger un devoir en classe ?

Charlie Renard

Étrange question ! N'est-il pas évident pour tout professeur, y compris de philosophie, d'accompagner la distribution des copies, d'une correction, complète ou partielle en classe ? Autrement dit, de proposer une correction individuelle *et* collective ?

Et à juste titre. La correction individuelle pointe les défauts et qualités de la copie mais n'indique pas ce qu'il aurait fallu faire de manière globale. C'est pourquoi le professeur de philosophie est censé évaluer et annoter chaque copie mais aussi donner des modèles de devoirs afin d'explicitier et montrer « en contexte » les attendus de ces exercices.

Mais comment faire ? Force est de constater que ces moments de correction collective sont rarement aussi productifs et constructifs qu'on le souhaiterait. En plus de l'impact émotionnel sur les élèves de la remise des copies (impatience, enthousiasme, déception, frustration...), le professeur a bien souvent à gérer leur indifférence à l'égard du corrigé proposé à tous. C'est ce qui conduit certains collègues à distribuer aux élèves un corrigé polycopié et à compter sur leur bonne volonté pour le lire et en tirer les bénéfices de manière autonome.

Alors faut-il corriger un devoir en classe ? Si oui comment rendre cet exercice efficace ?

## Une activité chronophage

La question ne se poserait pas, ou pas de la même manière, si le temps disponible consacré à l'enseignement de la philosophie était extensible. Huit mois

de cours pour préparer de « grands débutants » en philosophie à des épreuves exigeantes qui portent sur un programme indéfini, c'est peu. C'est un euphémisme. L'enseignement est donc soumis *de facto* à un critère de rentabilité, d'efficacité. Pas question de « perdre du temps » dans des activités inutiles. La productivité est le maître-mot, ce qui n'est pas sans poser problème tant la pensée nécessite du temps pour s'élaborer. Dans ces conditions de pénurie d'heures en classe, la correction des exercices type-bac (dissertation et explication de texte) entre en compétition avec d'autres activités, notamment celle de transmettre des connaissances, de travailler les notions. Le souci d'économie se fait d'autant plus sentir pour les évaluations sommatives puisqu'il s'agit d'interroger l'élève sur ce qu'il est censé avoir appris au terme d'une période. Corriger ici ne consiste pas à enseigner un contenu nouveau mais à indiquer comment les connaissances auraient dû être investies. La tentation est alors grande de renvoyer simplement les élèves aux parties du cours, aux chapitres en question afin d'éviter d'avoir à se répéter. Si la peur de manquer de temps n'est pas l'apanage des professeurs de philosophie, le fait que les élèves découvrent la discipline l'année de l'examen renforce la difficulté de leur faire assimiler la méthode *et* le contenu du cours. À ces contraintes matérielles et curriculaires, s'ajoutent les ambiguïtés inhérentes à la philosophie et son enseignement.

### Une bonne correction ?

Quand le professeur de philosophie distribue un corrigé complet, il précise en même temps qu'il n'est pas *le* corrigé mais *un* corrigé possible du devoir, en particulier pour la dissertation, qui n'a pas, contrairement à l'explication de texte, la possibilité de s'appuyer sur un texte. Alors que le professeur de mathématiques peut donner *la* façon de résoudre le problème telle qu'elle a été enseignée (formalisme, exactitude du théorème et du résultat), le professeur de philosophie offre un modèle qui n'est qu'un exemple, puisque le devoir pourrait être réalisé de mille manières. C'est toute l'ambiguïté d'un produit fini qui doit répondre à des exigences formelles et intellectuelles mais ne saurait se réduire à une fabrication technique.

Proposer un corrigé type en philosophie, c'est normer pour permettre, de mesurer les écarts, de comparer, et *in fine* d'imiter mais avec le risque de dénaturer la démarche qui se veut être le fruit d'une réflexion personnelle et autonome dans lequel l'élève « met en œuvre une pensée propre, déployée en un discours continu dont il prend la pleine responsabilité ».

En un mot, « imitez-moi mais pas trop ». C'est le paradoxe de l'apprentissage de l'autonomie : apprendre à ses élèves à produire un travail personnel en leur montrant comment faire. Le professeur est d'ailleurs bien embêté devant les copies des élèves besogneux qui récitent des pans entiers du cours. Ce n'est



pas ce qui est attendu et pourtant en donnant un corrigé, n'entretient-on pas cette culture du modèle ?

On pourrait rétorquer que ces exemples de traitement sont produits afin d'aider les élèves à saisir les démarches du professeur dans l'élaboration de sa pensée. Encore faut-il qu'ils les perçoivent et le cas échéant qu'ils réussissent à se les approprier. Les élèves qui réussissent à lire, derrière le contenu, la méthode, le processus ou la logique, sont en général les meilleurs, donc pas ceux qui en auraient le plus besoin. Ces derniers ont besoin d'apprendre à le faire. Mesurer l'écart entre la correction du professeur et son propre travail est une compétence à part entière, savoir tirer profit de cet écart pour progresser en est une autre. Par conséquent, en distribuant un corrigé complet, il faut s'assurer que les plus faibles puissent en tirer profit donc *a minima* le comprennent (en faisant une lecture expliquée en classe par exemple).

Cependant ce n'est pas la panacée : premièrement cela prend au moins autant de temps qu'un autre type de correction ; deuxièmement un élève qui a l'impression qu'il est face à un idéal impossible à réaliser, qui se sent incapable de produire lui-même ce qu'on lui demande, se décourage, se démotive et se désintéresse ; troisièmement, cela renforce la posture consommatrice et passive de certains élèves puisque la parole sera monopolisée par le professeur (qui donne *son* corrigé).

Peut-on faire de la correction autre chose qu'une activité pour les bons élèves ? Autre chose que l'expression narcissique du professeur qui s'écoute parler ?

### **Pourquoi corriger en classe plutôt que rien ?**

On pourrait questionner le présupposé de départ : pourquoi une correction collective en plus d'une individuelle ? Même si certaines remarques peuvent concerner tout ou partie des élèves (erreurs récurrentes, problèmes de méthodologie, gestion du temps...), ce n'est pas un argument suffisant pour y consacrer une séance voire plus. « Sacrifier » des heures de cours pour corriger un devoir en classe ne peut se justifier que si on prête à cette activité des vertus (évaluer ce qu'on sait ou pas faire, corriger ses lacunes...). Mais s'il ne suffit pas de distribuer un corrigé pour les voir s'actualiser, il faudrait penser les conditions qui permettent de les rendre possibles. Compte tenu des contraintes propres à l'enseignement mentionnées au début de l'article, les solutions trouvées par les professeurs sont de fait toujours malheureusement de l'ordre du compromis. Nous n'avons pas non plus la prétention de faire une analyse exhaustive des dilemmes liés à la correction en classe. Il s'agit plutôt de proposer quelques réflexions possibles sur les paramètres dont on peut tenir compte et qu'on peut faire varier dans sa façon d'enseigner en corrigeant.

Pour justifier le choix de corriger en classe et pour que cette activité ait du sens dans l'enseignement de la philosophie, il faudrait :

- *Que cette activité soit utile pédagogiquement*, qu'elle permette aux élèves d'apprendre quelque chose, de progresser, de lever les obstacles à la compréhension et à la réflexion. Il faut évidemment que les élèves perçoivent cette utilité (ce qui ne va pas de soi). L'évaluation vient sanctionner un produit fini. Elle est donc pour l'élève révélatrice de son niveau à l'instant-t. Prendre la correction pour lui n'a de sens que s'il est susceptible de tomber à nouveau sur le même problème et refaire ou pas ces erreurs. Or il faut avouer que la probabilité pour qu'un sujet de philosophie étudié dans l'année tombe le jour du bac est très faible tant les notions et leurs combinaisons sont multiples. Il faut donc que l'élève mesure ce que ce sujet peut lui apprendre de la démarche philosophique en général et la manière dont il pourra transposer ces savoirs et savoir-faire dans d'autres sujets. *Comment leur permettre de comprendre l'intérêt de l'exercice ?*
- *Que cette activité ne soit pas redondante*, c'est-à-dire qu'elle ne répète pas ce qui est fait sous une autre forme. Une correction qui se contente de lire les annotations écrites sur les copies est au mieux une perte de temps, au pire n'a comme effet que de stigmatiser les erreurs de certains et les qualités des autres. Certains parleront d'émulation. Si c'est l'effet recherché, il y a des moyens moins chronophages pour le faire. *Comment proposer quelque chose en plus ?*
- *Que cette activité soit faite à destination de tous et par tous les élèves de la classe*, c'est-à-dire qu'elle ne privilégie pas les élèves les plus forts et laisse de côté les plus faibles. *Comment faire pour qu'elle soit bénéfique à tous ?*
- *Que cette activité justifie la présence de tous*, autrement dit qu'on justifie que le groupe est un avantage ou une plus-value pour la correction, et qu'il participe activement à la correction plutôt que de la recevoir passivement. *Comment rendre tous les élèves acteurs de la correction ?*
- *Que la salle de classe soit un lieu propice pour la correction et que celle-ci ait lieu à un moment approprié à l'apprentissage, cohérent dans la progression du cours. Quand et où le faire ?*
- *Que cette activité soit une façon comme une autre d'enseigner*, ce qui pose la question de ce qu'on enseigne en corrigeant et les gestes professionnels qui y sont associés. *Que signifie corriger en classe ? Quels types de gestes, de démarches cela implique-t-il pour le professeur ?*

## Des pistes

Les propositions qui vont suivre peuvent paraître triviales, nombre de collègues s'efforcent de rendre leur correction en classe plus efficace. Pas de recette miracle donc mais des pistes afin de faire de cette activité une véritable opportunité, parce que c'en est une : toute une classe qui a travaillé sur un sujet de dissertation ou un texte, au moins pendant une heure, dans le meilleur des cas quatre !

- *Permettre à l'élève de s'identifier et de s'impliquer* : Plutôt qu'une leçon parfaite réalisée par le professeur, il peut être intéressant de construire un corrigé avec des extraits de copies d'élèves de la classe. Cela permettra à la fois que les élèves se reconnaissent tous dans les qualités et défauts (linguistiques, syntaxiques, style...) et ne soient pas passifs pendant la correction. Vous pouvez par exemple mettre des repères sur les passages des copies afin de proposer aux élèves de les lire en classe.
- *Profitez du collectif pour corriger différemment* : corriger un exercice de la même manière qu'on l'a enseigné est rarement efficace. De la même manière, pour les élèves qui ont des fragilités à l'écrit, c'est la double peine : d'une part, ils ont plus de difficultés à réaliser les exercices type bac demandés, d'autre part, la correction qui en est donnée est bien souvent encore écrite (au tableau ou photocopié). C'est pourquoi il est vraiment intéressant de varier les formats de correction. Sortir de l'espace de la classe, se mettre en cercle et discuter autour des sujets est une alternative intéressante à la correction magistrale. On peut par exemple organiser cela de la manière suivante : demander aux élèves de lire une phrase du texte puis tour à tour d'en proposer une explication. On demande ensuite aux autres s'ils sont d'accord, s'ils souhaitent la reformuler avec leurs mots ou s'ils veulent nuancer ou proposer autre chose. L'idée est de confronter les différentes interprétations, sentir que les autres ne comprennent pas le texte de la même manière, que le texte résiste, en un mot vivre des conflits socio-cognitifs. C'est un moyen pour l'élève de comprendre grâce à ses pairs (ce) qu'il n'a pas compris ou pas complètement et de saisir peu à peu ce que signifie lire un texte philosophique. Prévoir si besoin un temps de synthèse où le professeur nuance ou ajoute des choses qui auraient échappé à l'intelligence collective.
- *Rendre possible la remédiation* : on peut donner des outils qui aident l'élève à prendre conscience de ce qu'il a réussi ou échoué et lui offrent la possibilité d'améliorer son travail (ne plus le considérer comme un produit fini). Ainsi on peut mettre en place dès le début d'année une

- fiche de suivi que l'élève complète à partir des annotations et corrections de chacun de ses devoirs et proposer ensuite des réécritures de passages.
- *Variation des approches* : Offrir une diversité de façons de corriger permet de favoriser tous les profils d'apprentissage. On peut par exemple :
    - Choisir de se concentrer sur un point du devoir qui a été particulièrement raté (ce n'est pas nécessaire de chercher l'exhaustivité),
    - Leur proposer un corrigé entièrement rédigé mais par paragraphes découpés et donnés dans le désordre ce qui suppose de repérer la logique de l'argumentation, les références et les exemples qui vont avec (ce peut être fait en groupe),
    - Projeter des extraits de corrigé avec les étapes de la méthodologie dans la marge et en couleur,
    - Corriger immédiatement après le devoir (quand les élèves l'ont encore en tête) plutôt qu'au moment de la remise des copies (souvent plusieurs semaines après),
    - Faire un corrigé audio ou vidéo qu'ils pourront (ré)écouter ou (re)visionner en autonomie...

L'objectif de cet article est de donner des outils pour penser la correction en classe comme un véritable moment d'enseignement et d'apprentissage qui s'inscrit dans la progression de l'année et dans lequel on peut impliquer les élèves. En cours de philosophie comme ailleurs, prendre du temps peut permettre d'en gagner.

# Petit guide de survie pour les réunions d'harmonisation

Frédéric Le Plaine

La fin de l'année approche, vous êtes convoqué pour corriger les copies du baccalauréat.

Prenez une grande inspiration, munissez-vous des copies-test que votre inspection vous a normalement envoyées, et corrigez-les en tâchant d'y reconnaître quelques preuves objectives de travail, quelques traces d'analyse conceptuelle, quelques questionnements pertinents, une ébauche de structure et de progression logique dans l'argumentation. Souvenez-vous que l'auteur de cette copie a dû, le jour de l'épreuve, farfouiller dans ses connaissances pour tenter d'en raccrocher certaines, plus ou moins heureusement, à un sujet probablement assez éloigné de son cours. Évaluez le résultat plus ou moins approximativement – un intervalle de 2 à 3 points fera l'affaire.

Vos copies-test sous le bras, vous êtes conviés à une réunion dite « d'harmonisation ». C'est là que commence la véritable aventure. Les premières fois, la situation a de quoi décontenancer. Mais soyez valeureux, et observez ces quelques recommandations :

## **Aiguiser vos armes**

Parmi vos collègues, comme dans tout collectif, certains prendront la parole plus facilement que d'autres – pas nécessairement pour dire des choses plus sensées que vous. Aussi, n'arrivez pas les mains dans les poches : préparez vos arguments pour défendre votre évaluation des copies-test et pour faire valoir les éléments d'analyse qui vous semblent raisonnablement pouvoir être attendus sur les différents sujets.

## **N'en attendez rien, ces réunions sont des mascarades**

Il faut pourtant s'y rendre, car c'est la seule once de garantie de justice scolaire offerte aux candidats. Il faut donc, malgré tout, défendre ces réunions et y consacrer des forces pour tenter de leur faire produire quelques effets, même si, comme elles n'ont aucun caractère contraignant, chaque correcteur en ressortira avec ses certitudes, ses nobles intolérances et pourra continuer de noter ses copies comme bon lui semble.

Une nuance cependant : lors de la seconde réunion, qui intervient à la fin de la période de correction, les copies notées entre 0 et 5/20 doivent faire l'objet d'une double correction. Si ce dispositif n'est pas mis en place dans votre académie, rapprochez-vous de votre IPR pour le demander. Bien que cela ne concerne que peu de copies, c'est l'un des maigres garde-fous qui existent et qui méritent d'être soutenus. Chaque année, plusieurs copies pleines de connaissances maîtrisées et témoignant d'un travail sérieux sont ainsi sauvées d'une note infamante et arbitraire. Tant pis pour toutes celles, notées 6 ou 8/20, qui n'auront pas cette chance.

## **Des critères d'évaluation ? N'y pensez pas.**

Une épreuve nationale d'examen sans le moindre barème : tel est le monde étrange dans lequel vous entrez. Le barème est anti-philosophique par nature, paraît-il. Le discours de l'inspection, qui s'exprimera en ouverture de la réunion, aura peut-être même l'audace de vous apprendre que l'évaluation d'une copie est un « jugement synthétique » ; une chance qu'il ne soit pas *a priori*. Évidemment, certains collègues tenteront de prononcer quelques mots fétiches, comme « problématique », mais vous en trouverez autant de définitions que de professeurs. Sachez toutefois qu'une copie sans « problématique » pourra sans autre forme de procès être notée 8/20 avec l'approbation de l'assemblée. Il vous faudra donc évaluer dans le flou, tâchant de valoriser des « qualités de réflexion », des « efforts de méthode », et autres « connaissances » issues de cours dont vous ignorez tout. Tous les croisements entre toutes les notions étant possibles, les sujets proposés aux candidats auront fort peu de chances de correspondre aux problèmes qu'ils auront travaillés dans leur cours. Ne l'oubliez pas : ce que nous demandons aux élèves favorise les mieux dotés, ceux qui sauront s'en sortir par des artifices rhétoriques et une culture extra-philosophique (ce que vous ne manquerez pas d'observer, en particulier dans les sujets sur l'art).

## **Travaillez votre souplesse. Préparez-vous aux grands écarts.**

Après un vote à bulletin secret, les notes attribuées par les différents correcteurs aux copies-test sont inscrites au tableau. La discussion s'engage autour des notes extrêmes. Ne vous étonnez pas : la même copie sera systématiquement notée 5 par l'un, 15 par l'autre. Tel est le charme de notre discipline. Dans le pire des cas, un adepte de Kant prétendra qu'on ne pouvait pas ne pas s'y référer pour traiter ce sujet ; une autre collègue déclarera que si on met la moyenne à cette copie qu'elle juge « hors-sujet », on signera la mort de toute pensée authentiquement philosophique. Vous n'aurez plus qu'à espérer que vos élèves ne soient pas corrigés par ceux-là. Dans le meilleur des cas, on fera semblant de s'accorder sur quelques vagues critères communs, de s'entendre sur une fourchette de 2 ou 3 points, mais personne n'aura l'obligation de calibrer ses notes sur cet accord, une fois « l'harmonisation » terminée.

## **Cherchez des alliés. Raccrochez-vous aux branches.**

Si vous partagez l'idée qu'une épreuve scolaire doit évaluer le travail et les progrès accomplis par les élèves, et non leurs talents rhétoriques ou leur capital culturel, sachez que vous n'êtes pas seul. Tâchez de reconnaître celles et ceux qui partagent votre scepticisme face aux élèves « brillants » qui manifestement l'étaient déjà à la rentrée de septembre, et votre désir de valoriser les copies méritantes qui n'ont pas autant de style mais qui témoignent d'un apprentissage.

Soyez à l'écoute des arguments de vos collègues : vous pourrez en trouver auxquels vous n'aviez pas songé, les appuyer, et ainsi faire pencher la balance collégiale.

Pour dénicher les preuves de sérieux et de travail, nos « programmes » ne nous donnent presque rien : aucun problème précis ni même de définitions des différentes notions. Il ne vous reste que les repères, ces distinctions conceptuelles qui figurent au programme. N'hésitez pas à vous appuyer sur ces repères, ce sont les seules ébauches de détermination ayant une valeur normative.

Pour le reste, valorisez des qualités relativement consensuelles :

- Des arguments bien construits, une clarté dans la logique,
- Des exemples pertinents et bien analysés,
- Des objections, des problèmes soulevés, des évidences questionnées,
- Des efforts de reformulation, d'explicitation,
- etc.

## **Jouez collectif**

Si vous avez trouvé quelques alliés, voire des amis, pour corriger vos copies ensemble, la justesse de vos notes s'en trouvera sûrement renforcée. Car, une fois sorti de ces réunions d'harmonisation, la meilleure prévention contre l'arbitraire reste la sortie de l'isolement. C'est le début de l'été, profitez-en : corrigez entre amis, dans un jardin ou à la campagne, ponctuez vos journées de petites séances d'harmonisation, partagez vos doutes : la collégialité est notre dernier rempart contre les notes injustes.



# Perspectives pédagogiques

---

L'enseignement de la philosophie ne se limite ni à préparer le baccalauréat ni à répondre à des défis plus ou moins difficiles. Il appelle aussi une authentique réflexion pédagogique qui porte à la fois sur les objectifs et sur les manières d'enseigner. Les textes réunis dans cette partie invitent à une telle réflexion.

Les quatre premiers textes interrogent le type d'approche pédagogique qui convient à l'enseignement de la philosophie. Dans le premier, Rémy David critique l'« illusion méthodologiste » qui consiste à croire que l'on peut remédier aux difficultés persistantes des élèves par un surcroît de méthode et soutient qu'il convient d'accorder une priorité à une pédagogie de l'activité. Opérant un retour réflexif sur ses premières années d'enseignement en milieu populaire, Lisa Tierny invite pour sa part à se défaire du préjugé « déficitariste » qui conduit à abaisser les exigences vis-à-vis des élèves les plus faibles scolairement. Dans la même lignée, Guillaume Durieux insiste sur l'importance de l'explicitation des attentes en philosophie, un grand nombre des difficultés persistantes des élèves étant liées justement à des malentendus concernant ces attentes. Lucie Chanu propose quant à elle de s'inspirer des pédagogies coopératives pour répondre adéquatement aux difficultés des élèves les plus faibles scolairement et esquisse des dispositifs qui vont dans ce sens.

Suivent trois textes qui posent la question de l'enseignement de l'argumentation en classe de philosophie. François Meyer, exemples à l'appui, défend l'importance d'initier les élèves à la formalisation de l'argumentation. Cette initiation est susceptible de favoriser des progrès dans la compréhension et le

traitement des sujets de dissertation. Gérard Chomienne expose rapidement le fonctionnement des schémas en arbre et soutient qu'il est utile de demander aux élèves de réaliser de tels schémas à partir de courts textes argumentatifs. François Meyer montre dans un autre texte comment des QCM peuvent être pédagogiquement pertinents dès lors qu'ils ne sont pas conçus comme de simples contrôles des connaissances.

Les huit textes suivants présentent de manière plus concrète différentes pratiques qui s'éloignent du cours « traditionnel ». Fanny Bernard et Cécile Victorri évoquent dans leur texte les pratiques qu'elles ont expérimentées dans le cadre de leur enseignement de HLP. C'est pour elles l'occasion de montrer comment des séquences, des progressions et des évaluations communes peuvent être élaborées en partenariat avec les collègues de lettres. Joël Dolbeault défend la mise en œuvre de TP philosophiques centrés sur l'activité de l'élève et non sur le discours du professeur et donne quelques exemples pratiques. Nicole Grataloup présente une forme originale et bien structurée de débat philosophique en classe : le colloque des philosophes. Les élèves, organisés en groupes, doivent endosser au cours d'un débat la position d'un philosophe qu'ils ont étudiée en amont. Loin du « café du commerce », ce genre de débat permet une compréhension active des principaux arguments sur une question donnée. Rémy David entreprend, dans un premier texte, de dégager les principales questions que posent les usages du cinéma en classe de philosophie avant, dans un second texte, de développer la démarche de « cinéphilosophie » consistant à faire du film lui-même, pris dans son intégralité (et non d'extraits), l'objet d'une analyse philosophique. Fanny Bernard décrit pour sa part la manière dont elle a entrepris de faire « jouer » Platon pour aider les élèves à le comprendre. Là aussi, le passage par le jeu théâtral permet une réappropriation des textes. Michel Tozzi explique dans un autre texte comment organiser une discussion à visée philosophique qui demande à être bien cadrée si on veut qu'elle soit pédagogiquement utile. Benjamin Bobée, enfin, s'interroge sur les manières d'initier les élèves à l'esprit critique et esquisse quelques pistes pratiques dans cette direction.

Dans le dernier texte de cette partie, Stéphane Dunand et Sylvain Theulle ont réuni quelques ressources qui peuvent être pédagogiquement utiles.

# Pour une pédagogie plus active en philosophie<sup>1</sup> ?

Rémy David

L'enseignement de la philosophie est traditionnellement un enseignement magistral dans lequel le professeur transmet des éléments de doctrine et de réflexion à ses élèves, qui sont supposés comprendre par eux-mêmes comment les mettre en œuvre dans leur réflexion personnelle/impersonnelle (ne jamais dire « je » pense, mais parler depuis l'objectivité : une sorte de « il faut penser »). Opération magique d'une pensée sans penseur, qui devrait déjà connaître la normativité de la pensée académique, sans l'avoir pu pratiquer. La leçon de philosophie fonctionne comme un exemple, un modèle de la pensée que les élèves devraient pratiquer, sans toujours parvenir à leur expliquer comment.

Quelle est donc l'activité des élèves dans cette pédagogie spécifique de la philosophie ? La majorité des enseignants de philosophie considère que la « philosophie est à elle-même sa propre pédagogie », et qu'aucune pédagogie venue de l'extérieur, ni aucune mode pédagogique ne devrait lui indiquer comment enseigner. La réflexion sur l'enseignement de la philosophie serait à la charge de la philosophie, ce qui alimente allègrement le refus des sciences de l'éducation. L'activité des élèves se réduit à une passivité docile de l'écoute et de la prise de note. Elle consiste à suivre la pensée virevoltante de l'enseignant professant un problème, un raisonnement ou une explication d'un grand auteur. La reproduction de l'activité du maître cache la difficulté pour les élèves de construire un discours à partir de fragments non pertinents :

---

<sup>1</sup> Cet article est une version modifiée d'un texte paru dans la revue *Dialogue*, n° 172, « L'enseignement de la philosophie peut-il s'inscrire dans les pédagogies actives ? ».

l'élève est condamné au palimpseste professoral à partir de fragments du discours enseignant. Étrange activité centrée sur une mimesis improbable, réservée aux « *happy few* », forme de délit d'initié que dénonçaient Bourdieu et Passeron dans *La reproduction*.

On pourrait toutefois objecter à ce constat critique que la philosophie n'est pas n'importe quelle discipline et qu'elle a ses spécificités, ses exigences en termes de réflexivité et de savoir à mobiliser. L'argument serait alors d'opposer une didactique disciplinaire à une pédagogie transversale qui promeut l'activité des élèves indépendamment des savoirs à transmettre, à apprendre. Deuxième objection possible : pourquoi céder à une mode pédagogique ou à un courant pédagogique alors que la philosophie traverse les siècles sans se soucier de modes pédagogiques ? La philosophie ne risque-t-elle pas de se dégrader à se confronter à des questions de transmission qui la dévaluent, la vulgarisent ? Ne risque-t-elle pas de se dégrader en opinion à se soucier de ce dont sont capables ses récepteurs – par exemple les élèves – plutôt que de chercher à les élever à son niveau de problématisation et de réflexion ?

Pourtant les enseignants savent que la question n'est pas celle de l'enseignement mais de l'apprentissage des élèves. Or celui-ci ne va pas de soi. Les professeurs rencontrent une série de problèmes qui se résument au fait que les élèves sont généralement déçus des attentes qu'ils plaçaient dans la découverte de la discipline. L'expérience des enseignants est donc que les élèves rencontrent l'échec et le désamour, qui mènent au renoncement. Cet état de fait rend leur travail difficile et parfois pénible, les amène néanmoins à se soucier de comment apprennent leurs élèves, à questionner la manière dont on pourrait leur enseigner pour réduire ce sentiment de gâchis.

## **Obstacles et résistances**

L'enseignement en terminale est-il un enseignement à la Philosophie ou au philosophe ? Les professeurs de philosophie ont construit un habitus réflexif qui participe de leur identité professionnelle et personnelle, de leur amour propre, ils se sont rencontrés en choisissant de se livrer à des études de philosophie, comme on s'engage dans les ordres. Or les élèves n'ont pas spontanément ce rapport à la réflexion que postulent les enseignants : il est à construire par une pratique qui donne envie, qui laisse percevoir les bénéfices d'un effort intellectuel coûteux et incertain.

Or l'activité magistrale traditionnelle et le cours dialogué souvent pratiqués en philosophie exigent certaines activités des élèves, mais sans se soucier de les leur apprendre, de leur permettre de les construire. Des *activités traditionnelles* : sous l'apparente passivité des élèves durant le cours magistral, se déroule une

série de gestes qui se sont construits, ou pas, au cours de la scolarité antérieure. Écouter et comprendre sont les premiers gestes requis, qui supposent de savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire ou l'anecdotique, de pouvoir suivre la logique d'un raisonnement, en analyser ou reproduire les arguments. Cela suppose également de pouvoir organiser les raisons d'une pensée, et de ce fait, d'être capable de mener analyse et synthèse de l'argumentaire, contraction ou déploiement du raisonnement. Enfin, se joue toute une articulation entre l'entendu, le compris, la trace écrite construite, la mémorisation, la possibilité de restitution, et celle de transfert à d'autres pensées élaborées dans d'autres contextes. Autant d'activités, mais où ont-elles été travaillées pour ceux qui ne les ont pas construites auparavant ? Doivent-elles faire obstacle à leur entrée dans le philosopher ?

Une des difficultés importantes de cet enseignement réside dans sa « découverte interdite » : le temps de l'errance est empêché, car il faut dès septembre produire des évaluations. L'exigence de la découverte d'une discipline dont la conceptualité et la problématisation sont inédites dans le secondaire confronte les élèves au sentiment de leur incompétence et à un certain découragement pour ceux que la pensée réflexive effraie. Comprendre ce qui est attendu, alors que toute évaluation sera comptabilisée dans ce parcours qui les mène vers le supérieur, voilà un paradoxe propice à générer de belles résistances à entrer dans les apprentissages. À cela s'ajoute la déstabilisation de ce qu'est apprendre pour les élèves, de ce qu'il « faut apprendre » en philosophie, si tant est que ce soit identifiable<sup>1</sup>, d'où un discours défensif qui apparaît souvent au milieu du deuxième trimestre, à l'approche du Bac blanc : « en philo, il n'y a rien à apprendre, rien à réviser », qui sonne davantage comme une question que comme une affirmation assurée : mais que faudrait-il apprendre dans cette discipline centrée sur la réflexion, qui nous permette de nous assurer que nous saurons à l'examen ?

On le voit, les malentendus sont nombreux qui poussent à résister à s'investir dans l'activité de philosopher... Face à ces résistances diverses, quelle expérience d'entrée dans le philosopher produisent nos cours, notre enseignement ? S'agit-il de reproduire un système inefficace par bien des aspects ? Faut-il à l'inverse s'activer, basculer dans l'activisme des élèves dans lequel l'accomplissement de la tâche risque de recouvrir, voire de remplacer le temps nécessaire à la réflexion, à la recherche et à l'enquête, à l'errance et aux erreurs ?

Face aux difficultés, de nombreux collègues cèdent à l'*illusion méthodologiste*, qui présuppose que c'est parce qu'ils n'ont pas de méthode qu'ils ne parviennent pas à surmonter la difficulté, et parce qu'ils ne parviennent pas à la surmonter qu'ils cessent d'essayer. L'activité des élèves consisterait alors à

---

<sup>1</sup> Voir, sur cette question, les articles de François Meyer et Jean-Jacques Guinchard dans ce *Guide*.

suivre les bons chemins, les bonnes étapes, celles que l'enseignant valide en les guidant dans la dissociation des gestes, afin de résoudre une complexité en la simplifiant. Or l'activité n'est-ce pas précisément l'entrée dans la complexité, y compris celle de la réflexion ? Réduire la philosophie à une méthode pour bien penser, n'est-ce pas en manquer le sens, et la perception, ou l'expérience de ce qui fait problème, et qui permet de le penser y compris dans un contexte imprévu, incertain ? Aucune méthode ne garantit notamment la pertinence d'un raisonnement, d'une démonstration : c'est l'expérience de sens qui permet de savoir si le discours produit ses effets. Cela suppose donc une pratique critique, réflexive, et non pas l'application d'une procédure.

Le méthodologisme rassure peut-être l'enseignant anxieux d'avoir bien préparé ses élèves, mais ne règle pas le problème de la construction des savoirs par les élèves, car ce sont bien eux qui apprennent. C'est pourquoi une part de plus en plus grande de collègues se sont engagés dans la construction d'exercices pour les élèves, se dégageant ainsi de ce qu'ils avaient appris lors de leur formation initiale, pour entrer de fait dans une démarche de mise en activité des élèves. Pourtant, il reste à savoir si ces activités donnent davantage accès au philosopher pour les élèves.

## **Spectrographe des activités**

On trouve un large spectre de perspectives pratiques, qui cherchent à donner accès à la spécificité du philosophe, en le faisant expérimenter par les élèves, et non pas sur la base d'une approche déclarative normative, mais par la construction d'une expérience collective de sens commun. Ce rapport à l'effort intellectuel, si décourageant pour bon nombre de nos élèves en quête de savoir rentables (« que faut-il savoir pour réussir ? » et non pas « que faut-il apprendre ? »), se trouve sans doute rejoué dans les pédagogies actives. Apprendre par et dans l'activité parvient souvent à opérer ce que le cours magistral oblitère : la conversion de l'effort en plaisir. L'effort y est mis au service de l'excitation de l'enquête, se convertit en plaisir, et fait sens, étayé sur la curiosité.

On peut évoquer certaines perspectives qui peuvent jaloner l'expérience pédagogique des élèves, qui visent à leur permettre de faire expérience de leur puissance de penser, ensemble et seuls, afin de s'autoriser à s'y risquer.

- Certains collègues investissent le courant nommé « *classe inversée* », qui cherche à minimiser le temps de confrontation des élèves aux contenus d'apprentissage, dans un temps d'exposition magistral identifié comme passif et démobilisant. Il articule le souci de concevoir des supports de savoir aisément appropriables mais exigeants, et certaines activités de compréhension à pratiquer chez soi ou en classe, afin de

vérifier la compréhension et le réinvestissement en situations complexes. Le site de Guillaume Lequien<sup>1</sup> en donne un exemple intéressant : il a produit une série de diaporamas commentés, des capsules qui durent entre cinq et dix minutes, qu'il accompagne le plus souvent d'exercices de vérification de la compréhension et de mise en situation. Les capsules articulent dévoilement d'une schématisation de la pensée d'un discours oral, et séquences de films illustrant le problème ou le concept en question. Les exercices peuvent ainsi être pratiqués par les élèves à leur domicile, en anticipant le cours et afin de le préparer. Mais on peut également imaginer un usage dynamisant, « activant » du numérique, qui fasse entrer les élèves dans un travail de compréhension d'arguments complexes, au moyen d'un média davantage attractif, en classe. On peut alors les amener à se positionner sur les questionnaires proposés, en leur demandant systématiquement de préciser leurs arguments, en les clarifiant, ce qui permet reformulations et appropriations. Les élèves plébiscitent ces activités où leur professeur se tait la majeure partie du temps, et où ils ont le sentiment d'avoir saisi et partagé ce qui était en jeu, car tous les arguments ont été discutés. La mobilisation est généralement partagée, joyeuse, et très peu d'élèves s'excluent de la discussion et de l'excitation qu'elle génère. Cette mobilisation est orientée vers le travail d'argumentation, d'explicitation, qui les oblige à sortir de l'exemple pour conceptualiser dans certaines des questions posées.

- *L'usage du cinéma* peut également constituer une mise en activité qui vise à incarner en philosophie les situations problèmes, chères à la didactique<sup>2</sup>.
- L'activité d'élaboration écrite, hautement valorisée à l'école, puis dans le supérieur, semble de plus en plus difficile pour un grand nombre d'élèves. Certains collègues ont donc conçu une pratique d'ateliers d'écriture sous la forme d'un *Journal de Philosophie* que vient compléter une activité pédagogique d'animation d'un comité de rédaction. Ainsi les élèves sont confrontés à l'obligation d'une écriture dont ils fixent eux-mêmes les exigences, celle de la fierté de la publication, écriture qui se refuse à être évaluée, afin de générer un rapport à l'écrit et à la lecture déscolarisé (tout en étant dans le cadre scolaire), et surtout non évalué, sinon par la qualité et le plaisir des articles partagés. Écrire pour être lu par d'autres provoque des découvertes sur leur potentiel d'auteur,

---

<sup>1</sup> Site du cours de Guillaume Lequien : [www.atelierphilo.fr/category/video/micro-philo/](http://www.atelierphilo.fr/category/video/micro-philo/) et à l'attention des collègues de philosophie : [www.enseignerlaphilosophie.fr](http://www.enseignerlaphilosophie.fr)

<sup>2</sup> Voir les articles de Rémy David, dans ce *Guide*, sur l'usage du cinéma.

les autorise à s'imaginer poètes, polémistes, essayistes, conteurs, etc. C'est pour eux, pour le lycée, pour leurs parents qu'ils écrivent, puis recommencent à écrire – puisque l'enjeu est de créer une récurrence, pour construire des compétences, de lecteur/lectrice, d'auteur/autrice, de plaisir partagé, et de fierté et de découverte mutuelle. L'activité solitaire de l'écriture devient un moment de construction d'un commun, dans la classe, et d'un partage du sensible littéraire avec la communauté lycéenne, et avec leurs parents. Les élèves sont soumis à la contrainte d'écrire, mais aucune contrainte de contenu, ni de forme, ni de format minimal ou maximal à respecter : les élèves ne sont pas libres de ne pas écrire, mais libres d'écrire ce qu'ils veulent, puisque l'enjeu éducatif est par l'activité scripturaire, de leur faire construire et s'approprier les exigences d'un écrit élaboré. Ainsi le comité de rédaction fonctionne comme une instance de discussion des critères de publication, qui permettent de réfléchir à ce qui s'apprécie dans un écrit, ce qui ne se publie pas. Les élèves construisent ainsi les critères de l'évaluation de leurs propres écrits, sans intervention de l'enseignant, qui ne fait que garantir le bon conventionnement du dispositif, et ne participe pas à l'élection/sélection des textes. Les séances de lecture des textes, avec une égale dignité que celle accordée aux grands philosophes travaillés en classe sont parmi les plus attentives de l'année : l'excitation et le plaisir de la découverte y sont palpables. Ainsi par ce dispositif, les élèves renouent avec le plaisir d'écrire qu'ils n'éprouvent pas à l'école, et font parfois la découverte de leur puissance d'écrivain, d'humoriste ou de poète, qui ne trouvait pas à s'exprimer dans sa forme scolaire. La contrainte professorale laisse partiellement la place au plaisir du rendez-vous régulier, à l'émulation de pouvoir être choisi par ses pairs et à l'exigence d'une écriture de qualité, étant reconnue la multiplicité des qualités d'écriture possibles.

- Parmi toutes les productions de groupe et d'activité pédagogique proposées aux élèves, on pourrait s'arrêter sur une autre ressource que proposent les technologies du numérique (même si elles s'inspirent d'anciens médias) : la *web radio*, développée par Guillaume Lequien. Dans le cadre de l'étude suivie d'une œuvre pour la préparation des oraux de second groupe du Baccalauréat, il fait produire par ses élèves, le cours et une fiche de révision sous forme d'oraux, qui plutôt que de donner lieu à un exposé que seul l'enseignant écoute, fait l'objet d'un enregistrement de quelques minutes. Les exposés répondent à des exigences philosophiques et orales : ils doivent dégager le problème, montrer le traitement qu'en fait l'auteur, être synthétiques, concis et clairs pour l'auditeur, et pertinents au regard de l'œuvre. Ces chapitres sont



ensuite montés, afin de constituer une fiche de révision collective sur l'œuvre étudiée, le Livre I de *Du contrat social* de Rousseau. Ainsi les compétences orales sont dynamisées par la publication, et l'exigence philosophique intégrée à une forme attrayante. Par la suite, le professeur a proposé un prolongement dans une autre activité, en faisant travailler un extrait de *L'homme qui tua Liberty Valence*, de John Ford, toujours sous la forme d'une webradio, en distribuant une série d'exposés (« *I'll teach you the law* » ; le triangle amoureux, etc.). Les élèves ont construit eux-mêmes la résonance entre les deux œuvres, éclairant le contrat social de situations problématiques venues du western, articulant la réflexion sur une œuvre intellectuelle, au visionnement d'une œuvre de culture populaire appartenant à l'histoire du cinéma, à une production collective intellectuelle qui permet de préparer et réviser ensemble une épreuve de Baccalauréat. Ainsi la culture de spectateur s'enrichit du rapport aux œuvres classiques, et la culture populaire devient occasion de penser, seul ou collectivement, pour soi ou dans un contexte scolaire.

## Conclusion

Nous manquons d'une philosophie de l'expérience scolaire des élèves, qui étudierait l'activité pratique des élèves en lien avec l'émergence du sens du philosopher et de l'effort intellectuel qui vise à s'interroger dans l'incertitude de la pensée. L'objet de savoir à construire en philosophie est particulièrement difficile à appréhender pour les élèves, dans la mesure où il exige la réflexivité, tout en cherchant à la construire comme pratique. Or d'où vient l'intérêt intellectuel pour une telle pratique ouverte de recherche, sans garantie de résultat, comme risque de penser un objet à construire, sinon en construisant le sens de cette expérience de pensée problématisante, en la pratiquant librement dans la contrainte de la rationalité, et de ce qui fait sens ?

En ce sens, les pédagogies actives constituent bien un horizon heuristique légitime de la recherche pratique qu'incarne l'enseignement de la philosophie, puisque l'activité des élèves est ce qui produit une expérience commune de penser, de philosopher, qui au-delà des attentes de la préparation à l'examen, traduit bien une exigence éducative centrale pour se construire comme êtres humains capables de problématiser un monde complexe et incertain et de tenter d'y vivre de manière responsable et engagée.

L'activité des élèves apparaît comme une nécessité. Reste à en penser collectivement les enjeux, les difficultés, voire certaines de ses impasses, afin de construire une culture commune de métier, de ses potentialités et virtualités qui restent à inventer et frayer, dans une expérience professionnelle partagée.



# Enseigner en milieu populaire, le défi de la démocratisation

Lisa Tierny

Le hasard des affectations m'a souvent amenée à enseigner en milieu populaire ; ça m'allait très bien puisque c'est cohérent avec mes principes pédagogiques et politiques. Toutes et tous méritent de recevoir un enseignement de qualité et à plus forte raison celles et ceux qui seraient privés d'une culture académique au sein de leur famille. Pleine d'ambition et de convictions, j'ai tenté d'œuvrer à la démocratisation de l'enseignement de la philosophie. Face à des élèves *a priori* éloignés de la culture scolaire, j'ai à cœur de rendre la philosophie accessible et encapacitante ; je veux qu'ils se sentent légitimes à pratiquer l'activité philosophique et qu'ils y prennent du plaisir.

Après six années d'enseignement, force est de constater que j'ai adopté une posture et une pratique pédagogiques qui m'ont empêchée d'atteindre mes objectifs et dont j'ai réalisé que les fondements défavorisaient en réalité mes élèves, déjà défavorisés. Retour d'expérience.

## **Enseigner en milieu populaire : le préjugé « déficitariste »**

Face aux élèves des milieux populaires :  
la bienveillance au détriment de l'exigence

J'ai tôt fait de constater la faiblesse du capital linguistique et culturel de mes élèves : j'ai été déconcertée par les très nombreuses questions de vocabulaire lorsque nous travaillions un texte, alors que je pensais pourtant ces termes connus de toutes et tous ; mes tentatives de clarification par des exemples historiques, politiques, culturels ou d'actualité trouvaient rarement un écho chez

mes élèves. Ces premières déconvenues ont forgé chez moi la conviction qu'en raison de ce que je percevais comme un « handicap » socio-culturel, ils seraient nécessairement mis en échec si je n'adaptais pas mon enseignement de manière à le leur rendre accessible. J'ai ainsi adopté une démarche très bienveillante, qui se caractérise par une tendance à alléger, voire simplifier les compétences et les attendus. Cela se manifeste notamment par ma notation indulgente et favorable (les fautes de langues ne sont pas pénalisées ; les devoirs et exercices ne sont pas coefficientés) ou ma « traduction » des textes. Globalement, je contournais les difficultés dès que je les pressentais et me réjouissais de l'effet qu'une telle pratique provoquait chez mes élèves. Ils se sentaient en confiance et s'imaginaient même être des « boss » ou des « génies » de la philo, quand ils parvenaient enfin à trouver la réponse à une question pourtant simple. Leur illusion de réussite fonctionnait comme le moteur de leur désir et de leur investissement. J'ai donc adopté une démarche bienveillante, voire complaisante, au détriment d'une pratique exigeante qui imposerait aux élèves de se confronter à leurs difficultés.

### Le fondement théorique de ma posture : le « paradigme déficitariste »

En réalité, la problématique pédagogique à laquelle je me suis retrouvée confrontée est loin d'être originale. Elle s'inscrit dans la continuité des interrogations qui ont accompagné le mouvement de massification scolaire. C'est notamment la découverte des travaux du sociologue Jean-Pierre Terrail qui m'a permis de comprendre l'ancrage de ma posture et de ma pratique. Afin de mettre fin à une logique de sélection des élites et d'œuvrer à la démocratisation de l'accès à l'école, l'institution scolaire a progressivement adopté depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale ce que Terrail qualifie de « paradigme déficitariste » : la volonté d'augmenter les effectifs et celle de promouvoir « l'égalité des chances » repose en effet sur le présupposé qu'il existe un « déficit socio-culturel » chez les enfants issus des classes populaires. Ce préjugé déficitariste repose sur « la conviction (...) qu'une confrontation trop brutale aux savoirs abstraits et "cultivés" condamnerait [les jeunes issus des classes populaires] à l'échec<sup>1</sup> » ; ce nouveau paradigme a ainsi conduit à baisser les exigences intellectuelles, à plus forte raison auprès des enfants considérés *a priori* comme privés de capital culturel.

---

<sup>1</sup> J.-P. Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, La Dispute, 2016, p. 15.

## **Le « déficitarisme bienveillant » renforce en réalité les inégalités socio-culturelles**

Le « préjugé déficitariste » s'oppose à l'égalité des intelligences

J'ai progressivement pris conscience que mon pari n'est qu'à moitié réussi : mes élèves se sentent effectivement en confiance, légitimes, et je crois pouvoir dire qu'ils apprécient en effet cette discipline dans laquelle ils rencontrent finalement peu d'obstacles. Mais leur réussite n'est en réalité qu'apparente et illusoire. Ils ne dépassent finalement pas toujours leurs difficultés, que j'ai contournées, voire masquées. En « re-traduisant » par exemple certains textes, je ne leur permets pas d'accéder à un vocabulaire précis et soutenu et échoue à augmenter leur capital culturel. Ainsi, je ne parviens pas à combler le déficit à partir duquel j'ai pourtant construit ma pratique pédagogique.

C'est là mon erreur : ma posture « déficitariste » s'appuie non pas sur ce dont ils sont capables, mais sur ce dont ils manquent. Ne pas dispenser le même enseignement à toutes et tous les élèves, c'est postuler que seuls ceux qui possèdent des capitaux linguistique et culturel plus conséquents peuvent davantage et sont capables de se confronter à des savoirs et des compétences exigeants ; c'est transformer un capital acquis en une capacité innée ; c'est naturaliser et essentialiser une disposition acquise. En construisant mon enseignement à partir du « déficit » de mes élèves, je n'ai pas distingué leur capacité à mener des opérations intellectuelles du matériau par lequel ils peuvent actualiser cette capacité. En droit, pourtant, tous sont capables à condition de leur permettre d'exercer leur intelligence. Je crois à l'égalité des intelligences.

Faisant, dans *Le Maître ignorant*, le récit de l'expérience pédagogique de Joseph Jacotot, Rancière affirme que l'enseignant doit croire en l'égale intelligence de ses élèves afin de leur permettre de prendre confiance en leur propre capacité intellectuelle. Son rôle consiste à mettre l'élève en situation de déployer et actualiser son intelligence. Mais en construisant mon enseignement à partir du déficit de mes élèves, je n'ai finalement pas mis en pratique ce principe auquel je suis pourtant attachée. En voulant faire preuve de bienveillance pour encapaciter mes élèves, j'ai donc finalement renoncé à les rendre véritablement capables, à actualiser et augmenter leur puissance.

## **Une pratique qui empêche la démocratisation de l'enseignement de la philosophie**

Cette pédagogie « différenciée » pose un autre problème : en ne leur dispensant pas le même enseignement qu'aux élèves des bons lycées de centre-ville, je ne traite pas tous les élèves de manière égale. En adaptant les exigences de mon enseignement à mon public, j'accrois et reproduis au contraire les

inégalités d'apprentissage et socio-culturelles, quand l'École prétend justement les réduire. Le « déficitarisme bienveillant » s'avère être une pratique inégalitaire. Il réserve l'enseignement exigeant aux élèves les mieux dotés culturellement. C'est un aveu d'échec : une telle pratique pédagogique empêche une véritable démocratisation de l'enseignement de la philosophie.

## Dépasser l'opposition entre exigence et bienveillance

Il semble donc que l'opposition établie entre la bienveillance et l'exigence s'avère inopérante, puisqu'elle échoue à encapaciter les élèves. En réalité, je n'avais pas saisi l'encapacitement dans son double sens : encapaciter, ce n'est pas seulement créer la confiance propice à la réussite ; c'est aussi, et peut-être surtout, permettre le déploiement réel de la puissance. En envisageant donc l'encapacitement dans sa double signification, il est alors possible de dépasser l'opposition entre l'exigence et la bienveillance et de les faire coexister dans une même démarche. L'une et l'autre ne doivent pas être à elles-mêmes leur propre fin, mais doivent être envisagées comme des moyens au service de l'actualisation et l'augmentation de la puissance des élèves. Il ne faut donc pas renoncer à l'exigence intellectuelle si l'on veut permettre aux élèves de déployer leur intelligence ; et il est nécessaire de la maintenir afin de ne pas creuser davantage les inégalités socio-culturelles.

## Sortir de l'implicite et de l'invisible

### La culture scolaire implicite

De manière inattendue, alors que je rendais à mes élèves leur première dissertation (largement ratée), j'ai commencé à entrevoir le ressort défectueux de ma pratique. Sérieux et pleins de bonne volonté, la plupart ne comprenaient pas leur note malgré mes nombreuses annotations. Après quelques échanges, ils m'ont expliqué, très sincèrement et sans reproche, qu'ils n'avaient pas véritablement compris ce qu'il fallait faire et ce malgré plusieurs séances consacrées à la méthodologie de la dissertation et un plan détaillé réalisé en classe. Ce retour critique m'a permis de me confronter aux limites de mon enseignement. J'ai compris que les obstacles à une véritable progression des élèves ne relèvent pas tant d'un « handicap » ou d'un déficit socio-culturel que d'un malentendu pédagogique entre ma formulation des consignes et leur compréhension par les élèves. J'ai toujours eu un grand souci de la réception et de l'accessibilité des contenus de mon enseignement ; mais j'avais sous-estimé le poids de l'implicite dans les consignes et les attendus<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir, dans ce *Guide*, l'article de Guillaume Durieux sur l'explicitation des attentes en philosophie.

La maîtrise de la culture scolaire permet d'appréhender et de s'approprier l'ensemble des codes (dits ou non-dits) et fonctionnements propres à l'école. Or cette culture est bien souvent acquise au sein de la famille. C'est en dehors de l'institution que l'on apprend comment y réussir. Il incombe donc à l'enseignant de « lever le voile » sur ce monde opaque des règles scolaires. Mais il doit pour cela prendre conscience de l'écart culturel qui le sépare de ses élèves. Souvent, le professeur est un pur produit de l'institution académique, rarement sorti du milieu scolaire ou universitaire, et qui a peu éprouvé l'opacité du système éducatif. Face à d'autres publics, cette transparence n'apparaît pas nécessaire dans la mesure où l'on a davantage affaire à des « élèves connivents ». Il est plus facile de partager une connivence scolaire et culturelle avec de bons élèves dont l'expérience et le parcours résonnent davantage avec ce qu'il a lui-même connu. L'enseignant doit donc se décentrer de son vécu subjectif, de son expérience, et ainsi sortir de ce que Bourdieu qualifie d'« ethnocentrisme de classe ».

### Les pédagogies invisibles renforcent les inégalités d'apprentissage

Quand mes élèves ont exprimé leur incompréhension face aux consignes de la dissertation, j'ai pris la mesure de la dimension implicite et invisible de ma pratique. En leur masquant leurs difficultés, les obstacles et l'écart qui les sépare de la culture académique et légitime, j'ai malgré moi entretenu une « pédagogie invisible » selon la distinction établie par Bernstein. Il distingue, d'une part, les pédagogies qui explicitent auprès des élèves les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir qu'il qualifie de « visibles » dans la mesure où elles sont perceptibles par les élèves et, d'autre part, les pratiques pédagogiques qui laissent dans l'ombre ces objectifs et méthodes, les rendant implicites. En pratiquant une pédagogie invisible, j'ai inscrit ma démarche dans ce que Bernstein qualifie de « populisme pédagogique ». Les pédagogies invisibles procèdent à une faible classification des savoirs, ne distinguant pas les savoirs d'expérience des savoirs académiques. Les élèves, en mobilisant leurs vécus et opinions se sentent valorisés et en confiance mais ne perçoivent pas le processus d'élaboration d'une connaissance. De même qu'elles recourent à un langage mixte, davantage spontané qu'institutionnel.

Or Bernstein soulignait déjà la dimension inégalitaire d'une telle démarche. Les différents travaux en sociologie de l'éducation s'accordent à faire le même bilan : les inégalités sociales d'apprentissage sont accrues par de tels modèles pédagogiques ; le niveau, en particulier celui des élèves faibles, baisse ; et la France est le pays de l'OCDE dans lequel l'origine sociale détermine le plus la réussite scolaire des élèves. Roger Establet affirme que la pédagogie invisible favorise les classes supérieures et les classes moyennes cultivées (qui acquièrent donc la culture scolaire implicite en dehors de l'institution scolaire), mais nuit

au contraire aux élèves des classes populaires. En revanche, les pédagogies explicites et visibles sont qualitativement plus efficaces : « Tous les résultats sont convergents. Ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs pertinents (classification) et qui font connaître le plus explicitement les performances attendues de l'élève (cadrage) qui permettent aux enfants des classes défavorisées de réussir.<sup>1</sup> ».

### Quels changements cette prise de conscience doit-elle entraîner ?

Ayant ainsi constaté que ma démarche pédagogique ne me permet pas d'atteindre mes objectifs, il m'a semblé nécessaire d'adapter ma pratique afin de pouvoir, effectivement, encapaciter mes élèves. J'ai commencé à mettre en place certains outils et j'explore encore de nombreuses pistes afin de mettre en œuvre une pédagogie visible et explicite, à même de permettre à toutes et tous de réussir. Il ne s'agit plus d'abaisser les exigences ou masquer les déficits et les difficultés, mais au contraire d'augmenter les moyens qui leur permettent de « se hisser » au niveau qui est attendu.

- Expliciter les consignes, les critères d'évaluation, les attendus, les fins et les moyens :

J'ai par exemple produit des grilles d'autoévaluation qui explicitent et précisent, en fonction de la nature du devoir, les critères que je prends en compte lors de mon évaluation. Les élèves remplissant dans un premier temps eux-mêmes cette grille, ils sont attentifs à ce qui est attendu d'eux. De même, pour chaque exercice (lecture d'un texte, rédaction d'un paragraphe de dissertation...), je leur indique quels en sont les fins et les moyens. Ils sont en réalité bien plus efficaces quand ils savent et comprennent ce qui est attendu d'eux et comment ils peuvent y parvenir. Ils sont d'autant plus satisfaits quand ils constatent qu'ils progressent et acquièrent la compétence visée. Afin qu'ils prennent la mesure de cette progression, j'ai également distribué à chacun une fiche de suivi des devoirs, sur laquelle ils doivent indiquer, après avoir lu mes annotations et la grille d'évaluation que j'ai remplie, quels sont les défauts de leurs travaux, et quels sont les points positifs. Pour chaque nouveau devoir, ils doivent indiquer s'ils ont reproduit ou non ces éléments. Ainsi, ils ont une visibilité sur leur progression.

---

<sup>1</sup> R. Establet, « La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation » in D. Frandji et P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Presses Universitaires de Rennes, Coll. Le sens social, 2008, p. 48.



- Expliciter les opérations logiques nécessaires à la pratique de la philosophie :

J'avais l'habitude de commencer l'année par une première séance d'introduction à la philosophie puis de passer très vite à mon premier chapitre. J'ai maintenant conscience qu'il manque une étape : je leur présente les fins de mon enseignement sans en indiquer les moyens et sans donner les outils pour y parvenir. J'ai modifié cet ordre en introduisant, avant de commencer ma progression annuelle, des séances consacrées à la logique. Il me paraît nécessaire d'explicitier et clarifier la nature des opérations intellectuelles qui sont attendues des élèves dans l'élaboration d'un plan détaillé, de la rédaction d'un paragraphe argumenté ou d'une transition, la construction d'un raisonnement, d'une démonstration, d'une opposition, etc. Il faut aussi leur présenter les différents types d'arguments et leur apprendre à distinguer les raisonnements valides et fallacieux. Il s'agit d'expliquer ce qui est logiquement nécessaire dans le déploiement de leur réflexion et donc de nécessiter les exigences. Il est aussi nécessaire d'explicitier le sens des mots et des moyens qui sont au cœur de la pratique philosophique : lire, expliquer, démontrer, opposer, etc. sont des termes qu'ils connaissent et utilisent mais qui ne font en réalité pas toujours sens pour eux. Je leur distribue maintenant en début d'année un « lexique » des opérations philosophiques et des compétences qui seront mobilisées.

- Encapaciter pour émanciper :

Il me semble important d'explicitier et clarifier auprès des élèves les enjeux politiques de l'enseignement et à plus forte raison celui de la philosophie qui sollicite davantage la culture écrite. Ils doivent savoir qu'il existe des inégalités territoriales et socio-économiques qui interfèrent dans leur scolarité ; qu'au moment du traitement des vœux par Parcoursup, ils seront en concurrence avec des élèves issus des classes dominantes et favorisées, mieux dotés qu'eux d'un point de vue culturel et scolaire. Il importe qu'ils aient conscience et mesurent l'écart qui les sépare de ces autres prétendants à l'enseignement supérieur. Ainsi, ils peuvent comprendre la nécessité politique d'acquérir les compétences scolaires attendues, principal levier d'émancipation. Encapaciter les élèves, c'est leur donner les moyens de s'émanciper et de s'extraire de leur condition. Il faut leur tenir un discours honnête sur le système éducatif, ses enjeux et sur la place qu'ils y tiennent. Ainsi, je les incite à s'investir dans leur

travail et dans l'acquisition des savoir-faire attendus afin de réussir dans l'enseignement supérieur.

Si la démocratisation de l'enseignement de la philosophie a eu lieu d'un point de vue quantitatif, elle ne sera pas qualitativement effective tant que nous adopterons une approche « déficitariste » à l'égard de nos élèves issus des classes populaires. Tous sont capables, à condition que le professeur ne joue pas le jeu de la reproduction et de la sélection sociales en entretenant une pédagogie implicite et invisible. Rendre accessible, ce n'est pas contourner ou simplifier ; c'est révéler les enjeux, les moyens et les fins et permettre aux élèves de se saisir de la culture scolaire.

# Expliciter les attentes en philosophie

Guillaume Durieux

Le professeur de philosophie est souvent confronté aux interrogations récurrentes des élèves sur « ce qu'il faut faire » en philosophie : comment travailler son cours de manière efficace ? Quels sont les critères d'évaluation des devoirs ? Faut-il dire ce qu'on pense dans une dissertation ? etc.

Un peu désarçonné, il sait que ses réponses ne satisfont pas tout à fait les élèves. Il dira qu'il ne faut pas « réciter le cours » mais se le « réapproprier », mais le sens exact qu'il faut donner à l'expression « se réapproprier son cours » semblera énigmatique à de nombreux élèves. De même, s'il insiste sur le fait que la notation tient compte de critères objectifs, la suspicion d'arbitraire demeure et peut entraîner un désinvestissement.

Les causes de ces difficultés sont nombreuses et il serait naïf d'espérer pouvoir les supprimer complètement au moyen de « trucs » pédagogiques. Il vaut cependant la peine de s'arrêter sur l'une d'entre elles : le caractère souvent *implicite* des attentes du professeur et, plus largement, de la philosophie considérée comme discipline scolaire.

Cet implicite apparaît dès que l'on réfléchit aux différents aspects qui retiennent notre attention quand nous évaluons une copie. Certes, on indiquera dans la marge que la problématisation est insuffisante, que tel passage est confus, que l'argument n'est pas concluant, etc. Mais qu'est-ce qui explique que cette copie-ci « vaut » 8 quand cette copie-là « vaut » 14 ? Il semble toujours y avoir un « saut » entre ces remarques – et les critères plus ou moins cachés sur lesquels elles reposent – et la note finale attribuée à la copie. Il n'est

dès lors pas surprenant que, du point de vue des élèves, le professeur de philosophie semble noter, au mieux, au doigt mouillé, au pire, à la tête du client.

Il ne s'agit pas de dire que la notation en philosophie est *nécessairement* arbitraire. Mais elle peut difficilement ne pas paraître telle aux yeux des élèves tant que les critères sur lesquels elle repose ne sont pas explicités. En effet, tant qu'ils restent implicites, il est impossible pour les élèves de comprendre ce que peut vouloir dire « réussir » l'exercice et donc de mesurer ce qui sépare leurs productions des exigences auxquelles elles devraient satisfaire et d'après lesquelles elles sont évaluées. Les élèves peuvent réagir à cette incertitude de deux manières opposées : la tentation de la récitation pour prouver le sérieux de leur travail et de leur apprentissage ; l'abandon des efforts jugés « non payants » au profit d'une tentative pour dire simplement « ce qu'on pense » ou le refuge dans une prudente dialectique normande : « peut-être bien que oui, peut-être bien que non ».

### **Importance de l'explicitation des attentes**

La difficulté à expliciter les critères de notation n'est que la face visible de l'iceberg. On peut certes envisager des dispositifs qui permettent d'objectiver certaines attentes, par exemple en mettant en place des barèmes pédagogiques<sup>1</sup> et des contrats de progression (indiquer sur une copie un point précis sur lequel l'élève doit travailler prioritairement – orthographe, exemples, références, argumentation, etc. –, l'élève pouvant bénéficier d'un bonus sur son prochain devoir s'il atteint l'objectif qui a été fixé).

Mais, plus fondamentalement, la difficulté est d'explicitier les procédures cognitives que nous mettons « spontanément » en œuvre quand nous faisons cours et qui sont celles que les élèves sont censés eux aussi mettre en œuvre dans les différents exercices scolaires et plus généralement dans leur manière de penser et de s'exprimer.

L'enseignement de la philosophie n'est évidemment pas le seul à rencontrer cette difficulté. On sait que la métacognition, c'est-à-dire l'attention réflexive aux procédures, méthodes et heuristiques mobilisées dans une activité donnée, contribue essentiellement à la réussite des apprentissages. L'activité métacognitive produit des connaissances sur la manière dont nous produisons et pouvons produire des connaissances. La prise de conscience des procédures est ce qui permet le contrôle et la régulation de ces activités<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Sur la question des grilles d'évaluation en philosophie on pourra lire l'article de Christelle Nélaton repris dans ce *Guide*.

<sup>2</sup> Voir par exemple Bautier E. et Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009.

Pour vraiment maîtriser la technique de la soustraction posée, il ne suffit pas d'apprendre par cœur un ensemble de règles de manipulation des signes mathématiques, il faut aussi comprendre à quelles procédures cognitives correspondent ces règles de manipulation, par exemple à quoi correspondent les retenues qu'on ajoute pour permettre la résolution, c'est-à-dire comprendre ce qu'on fait pendant qu'on le fait.

Il n'en va pas autrement pour la philosophie. La réussite des exercices de dissertation et d'explication de texte et, plus largement, de toute expression philosophique structurée requiert la compréhension des différentes procédures cognitives dont ces formes de discours supposent la mise en œuvre simultanée.

Cela étant, l'enseignement de la philosophie rencontre aussi des difficultés spécifiques à cet égard. Il est probablement plus difficile d'explicitier les procédures mises en œuvre pour mener un raisonnement philosophique rigoureux que celles qui permettent de poser et résoudre une soustraction. En effet, le raisonnement philosophique suppose la mobilisation simultanée de plusieurs opérations intellectuelles complexes qu'il est difficile d'isoler complètement. Ainsi l'écriture d'un paragraphe argumenté pourra-t-elle supposer de formuler une définition abstraite d'un concept permettant son application à des contextes différents, de distinguer strictement le sens de deux concepts dont les frontières sont floues dans le langage courant ou, à l'inverse, de subsumer deux termes différents sous un même concept, d'avancer un argument formellement valide en s'assurant que la conclusion suive des prémisses, d'exposer de manière synthétique une référence philosophique abordée en cours en ajustant cette présentation au problème spécifique traité, de développer un exemple qui ne soit pas qu'une pure illustration mais enrichisse réellement le travail de conceptualisation, de formuler une expérience de pensée bizarre mais permettant de tester nos intuitions, etc.

Il est d'autant plus difficile d'explicitier clairement ces procédures que nous, professeurs de philosophie, les mettons nous-mêmes en œuvre assez naturellement et, pour ainsi dire, sans y penser. Nous ne serions pas devenus professeurs à moins d'une longue fréquentation des œuvres philosophiques et d'une multiplication des exercices canoniques au cours de plusieurs années qui a fini par rendre ceux-ci naturels ou du moins largement plus faciles pour nous.

On dira peut-être que l'on n'attend pas des élèves ce que l'on attendrait d'un collègue ou même d'un étudiant de philosophie. C'est juste mais ce n'est pas vraiment le problème. Le problème tient plutôt à ce que, à moins de faire un effort pour explicitier clairement les attentes auxquelles nous soumettons les élèves, nous risquons dans notre évaluation et dans notre attitude d'avantager ceux de nos élèves dont la maîtrise linguistique et spécifiquement des techniques littéraires, c'est-à-dire les techniques d'exploitation de l'écrit pour

fixer, objectiver et réfléchir les savoirs, sont déjà les plus développées du fait de leur scolarité antérieure et de leur origine sociale. Ce serait en fait s'adosser tacitement (sans doute inconsciemment) aux inégalités scolaires héritées et, par là-même, courir le risque de les renforcer.

Les sociologues de l'éducation s'accordent pour reconnaître un effet significatif des choix pédagogiques des professeurs sur la réussite des élèves et sur le renforcement ou, au contraire, l'atténuation des inégalités scolaires héritées. Contrairement à un mythe tenace, l'origine sociale des élèves ne décide pas tout<sup>1</sup>. En particulier, on sait qu'une pratique pédagogique qui s'efforce d'explicitier les stratégies cognitives qui doivent être mises en œuvre ainsi que les critères à satisfaire pour accomplir une tâche donnée permet une meilleure réussite de tous les élèves.

### **Comment expliciter les attentes en philosophie ?**

Si on prend au sérieux la question des inégalités scolaires, si on est attaché à la démocratisation de l'enseignement, quelles implications pouvons-nous tirer de ce qui précède ?

Pour répondre, il faut sans doute préciser un peu plus ce que peut vouloir dire « expliciter les attentes » dans le contexte du cours de philosophie. Explicitier les attentes pourra d'abord consister à élaborer une liste des compétences dont on attend plus ou moins que les élèves les mettent en œuvre. Nicolas Laurens<sup>2</sup> propose par exemple une liste de quatre compétences centrales : argumenter, conceptualiser, mobiliser des connaissances et problématiser.

L'explicitation des attentes pourra commencer par un travail sur ces opérations. Pour aider les élèves, on pourra leur distribuer cette liste en début d'année et l'agrafer sur chaque devoir rendu sous forme d'un tableau à quatre entrées signalant pour chaque compétence si elle est acquise (A), presque acquise (PA), en cours d'acquisition (ECA) ou non acquise (NA). On ajoutera un commentaire ciblant cette compétence spécifique indiquant des pistes de progression pour que les élèves sachent sur quoi porter leurs efforts pour mieux répondre aux attentes de l'exercice.

Mais évidemment, il ne suffit pas de dresser une liste de compétences. Il faut aussi et surtout travailler ces compétences avec les élèves. On peut le faire par des exercices dédiés. Acquérir une compétence, c'est en effet devenir capable de performances pertinentes dans des contextes appropriés. À cet égard, il faut

---

<sup>1</sup> Pour une courte vue d'ensemble critique de l'état de l'art sur la question, on pourra se reporter à Rayou P. (dir.), *L'origine sociale des élèves*, Retz, Paris, 2019.

<sup>2</sup> Voir l'article de Nicolas Laurens, « Les quatre gestes de la philosophie » repris dans ce *Guide*.

prêter une attention particulière à la passation de la consigne, annoncer explicitement la compétence travaillée, l'objectif spécifique de l'activité, la manière dont celle-ci est censée contribuer à l'acquisition de celle-là, exhiber les critères de réussite, etc. Trop souvent, en effet, les élèves échouent à mettre en rapport les activités que l'enseignant leur propose avec les savoirs qu'ils sont censés maîtriser et les attentes de la discipline. Ce n'est pas parce que l'objectif pédagogique est clair pour le professeur qu'il l'est aussi pour les élèves et s'il ne l'est pas pour eux, ils risquent de ne pas bien identifier le type d'investissement cognitif qui est attendu d'eux, ce qui ne peut qu'entraîner des malentendus<sup>1</sup>.

La diversification de ces exercices tout au long de l'année s'inscrit dans la logique d'une réelle progressivité en philosophie<sup>2</sup>. Proposer des exercices dédiés permet de segmenter les difficultés. Si les objectifs sont explicités et portent sur des procédures identifiables, les élèves peuvent progresser dans l'élaboration de stratégies de résolution et de rédaction efficaces.

La segmentation des difficultés par la spécialisation des exercices est en fait une réponse à une difficulté inhérente à tout apprentissage. Les êtres humains ont une capacité d'attention limitée. Lors d'une tâche complexe qui n'est pas encore maîtrisée, il est difficile de prêter attention à chacune des dimensions de celle-ci à la fois. Travailler séparément sur l'argumentation, la problématisation, la définition, etc., permet d'identifier et de d'intérioriser ces opérations. Par la suite, elles requerront moins d'attention pour être effectuées et pourront être mieux intégrées dans un unique discours complexe.

De plus, cela permet de multiplier les évaluations diagnostiques – permettant au professeur de prendre connaissance des performances réelles des élèves et de mettre en place des dispositifs de remédiation ajustés – et formatives – permettant aux élèves de progresser dans la réalisation d'une tâche spécifique<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La notion de malentendu socio-cognitif dans les recherches sur les difficultés scolaires cherche à rompre avec les approches déficitaristes. Elle permet l'analyse de la *co-construction* de ces difficultés en mettant en évidence un phénomène de double illusion : de l'élève qui croit avoir compris ce qu'on attend et de l'enseignant qui croit avoir été suffisamment clair et explicite. Voir à ce propos Bautier E. et Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage*, *op. cit.*

<sup>2</sup> Voir à ce propos l'article de Serge Cospérec sur la progressivité des exercices en philosophie repris dans ce *Guide*.

<sup>3</sup> On distingue traditionnellement entre évaluations diagnostique, formative et sommative. L'évaluation diagnostique vise à connaître le niveau de compétences des élèves en début d'année ou de séquence. L'évaluation formative est un processus continu qui vise à faire progresser l'élève dans ses apprentissages. L'évaluation sommative vise à vérifier et à attester les acquis des élèves au terme de leur apprentissage. La réussite aux évaluations sommatives (la dissertation et l'explication de texte en fin de chapitre) est facilitée par la multiplication d'évaluations diagnostiques et surtout formatives en amont qui permettent d'accompagner les élèves dans l'acquisition des connaissances et des

Il vaut la peine, d'ailleurs, d'indiquer explicitement aux élèves qu'il existe différentes sortes d'évaluation répondant à des objectifs différents et de préciser, pour chaque exercice, sa finalité et son mode d'évaluation, c'est-à-dire ce qui le justifie d'un point de vue pédagogique. Cela leur permet de comprendre que les pratiques d'évaluation ne visent pas nécessairement à les noter, à les sanctionner et à les classer mais visent surtout à leur permettre de progresser dans leurs apprentissages. Ils sont alors plus disposés à se prêter aux exercices qui leur sont demandés quand ils comprennent qu'il ne s'agit pas de les prendre au piège.

De plus, en proposant une variété d'exercices ciblés, on peut espérer surmonter quelques écueils inhérents à l'enseignement « traditionnel » de la philosophie. Ainsi, la grande familiarité du professeur avec le régime du discours philosophique et les exercices canoniques le rend souvent insensible au caractère implicite de ses propres attentes, si évidentes à ses yeux qu'il peine à comprendre les difficultés que les élèves rencontrent et à trouver le moyen de les aider. Par ailleurs, l'immensité du programme de philosophie – du fait de son indétermination, rien n'est en rigueur hors programme – pousse le professeur à transmettre en urgence un contenu aussi synoptique et exhaustif que possible, qui ne laisse quasiment aucune place à l'apprentissage patient des modes de pensée et d'écriture en philosophie, occultant la nécessité d'un travail spécifique sur les compétences sans lesquelles les élèves restent pourtant incapables d'utiliser ces connaissances de manière pertinente.

À titre d'exemple, on pourra faire travailler les élèves sur la formalisation des arguments, par exemple au moyen de schémas en arbre<sup>1</sup>. On pourra à un autre moment demander aux élèves de justifier l'attitude qu'ils pensent devoir adopter face à des expériences de pensée comme le dilemme du tramway, mais sans exiger d'eux, dans un premier temps au moins, qu'ils se réfèrent à des théories philosophiques vues en cours<sup>2</sup>. Ou bien encore, demander aux élèves, après lecture silencieuse d'un texte, de répondre à un QCM permettant de tester la compréhension fine du texte<sup>3</sup>. Pour travailler la compréhension des textes philosophiques, souvent résistants à la première lecture, on pourra aussi mettre en

---

compétences que l'accomplissement des exercices canoniques requiert. Pour une synthèse sur ces questions, voir Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire*, PUF, 2018.

<sup>1</sup> Voir l'article de Gérard Chomienne sur les schémas en arbre de Pierre Blackburn repris dans cet ouvrage.

<sup>2</sup> On trouvera dans cet ouvrage, sur le site de l'ACIREPh ou du GFEN de nombreuses propositions d'exercices pédagogiques.

<sup>3</sup> Sur ce type d'exercice, on pourra consulter dans ce Guide le texte de François Meyer « Des QCM en philosophie ? ».



place une activité de « récréation de texte<sup>1</sup> ». On pourra enfin exercer les élèves à repérer les diverses modalités de l'énonciation dans un texte philosophique pour comprendre comment s'organise l'exposition de la pensée, la répartition de la parole et des divers points de vue dans des textes souvent complexes car dialogiques (les diverses fonctions du « je », du « on », du « nous », etc. et le sens du passage de l'un à l'autre<sup>2</sup>).

Bien sûr, un cours de philosophie ne peut s'en tenir à cela. Les exercices canoniques supposent la mise en œuvre *simultanée* de nombreuses compétences et de nombreux savoirs. Des exercices ciblant *séparément* telle ou telle compétence ne sauraient donc suffire à l'entraînement à la dissertation et à l'explication de texte. Il faut aussi montrer comment ces différentes compétences s'intègrent dans un propos unique. Il faut évidemment se garder de l'excès qui consisterait à désarticuler le propos philosophique en une sommation informe d'opérations discrètes et hétérogènes. Il suffit de penser à ces introductions qui enchaînent mécaniquement les étapes – accroche, définition des termes du sujet, problème-question, plan – sans que cet ordre paraisse avoir la moindre signification pour l'élève. Ici encore, il est essentiel d'explicitier les procédures cognitives sous-jacentes à ces opérations ainsi que la finalité que vise leur mise en œuvre, qui constituent l'objet réel de l'attention du correcteur.

Évitons, pour finir, les malentendus : il ne s'agit évidemment pas de dire qu'un cours de philosophie pourrait se passer d'un contenu philosophique substantiel. Il y a des connaissances proprement philosophiques qu'un cours de philosophie doit transmettre. Il s'agit simplement d'insister sur le fait que la philosophie n'est pas « à elle-même sa propre pédagogie » : la simple exposition au discours philosophant du professeur ne suffit pas à rendre les élèves compétents pour produire un tel discours. Et s'il est juste de n'évaluer les élèves que sur ce à quoi ils ont été effectivement préparés en classe, il est alors impossible de faire l'économie d'une réflexion sur nos attentes lorsque nous les évaluons et sur la manière dont nous pouvons les rendre à même de les satisfaire.

---

<sup>1</sup> Le texte recréé est une activité inventée par le GFEN consistant à faire réécrire collectivement aux élèves un texte dont ils n'ont entendu la lecture que deux ou trois fois. La réussite de l'activité suppose la coopération de tous les élèves et le guidage par l'enseignant. Du point de vue de l'enseignement de la philosophie, cette activité permet de travailler la compréhension fine du texte puisqu'on ne peut réussir à le réécrire « au mot près » qu'à la condition de comprendre la stratégie argumentative qu'il met en œuvre. Pour une présentation détaillée de l'activité, voir Nicolas Léchoppier et Mathieu Tricot, « La récréation de texte », dans GFEN secteur philo (ed.), *Philosopher, tous capables* (aussi accessible en ligne).

<sup>2</sup> Frédéric Cossutta, *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*, Bordas, 1993. Voir aussi les travaux de Nicole Grataloup, en particulier « La question de l'écriture en philosophie » dans *Philosopher, tous capables*, Chronique Sociale, 2005 (aussi accessible en ligne) et « Des ateliers d'écriture en philosophie ? » dans la revue du GFEN *Dialogues*, n°49, 1998 (aussi accessible en ligne).



# Pédagogies coopératives en philosophie

Lucie Chanu

Les méthodes d'enseignement les plus répandues en philosophie comme le cours dialogué ou la correction magistrale d'exercices type bac faits en classe ou à la maison mettent en échec une grande partie des élèves notamment des milieux populaires (dans les classes technologiques notamment) et c'est la raison pour laquelle les pédagogies coopératives peuvent être un recours.

Je propose dans ce texte quelques exemples de mise en œuvre d'approches coopératives en philosophie.

## **Coopérer : apprendre de l'autre par le débat**

*Format* : 1 heure par semaine (25 minutes de débat, 20 minutes de cours, 5 minutes de quizz)

Si cet échec est si fréquent c'est principalement en raison du rapport au langage que la philosophie présuppose : le langage philosophique comme tout langage scolaire, mais de manière exacerbée, est très loin du langage courant car on demande sans cesse aux élèves d'avoir une posture réflexive sur la manière dont ils s'expriment. On leur demande aussi d'être capable d'écrire tout en se décentrant pour adopter un point de vue tiers. Or le débat philosophique permet de travailler ces compétences de manière directe, à l'oral, en ayant des *feedbacks* immédiats sur les compétences demandées. Aussi le débat philosophique tient une place centrale dans mon dispositif car il crée une motivation forte chez les adolescents notamment ceux qui sont en difficulté. C'est aussi un véritable levier d'apprentissage dans le sens où chaque élève dans le débat

doit clarifier quelle est sa représentation première. La multitude des opinions le place ensuite devant un conflit socio-cognitif : « mon opinion est-elle bien la bonne ? » « Que faut-il penser ? » Les connaissances sont amenées ensuite par le professeur comme autant de façon de résoudre le conflit.

Organisation (inspirée de Michel Tozzi<sup>1</sup>) : chacun est discutant et observateur d'un camarade. Chacun remplit donc une fiche d'observation où les critères de l'argumentation philosophique sont rappelés. Le président de séance donne la parole à ceux qui la demandent en privilégiant les petits parleurs et en sollicitant ceux qui ne la prennent pas spontanément. Les objecteurs interviennent pour amener un esprit critique lorsque le débat est trop consensuel. Je reste l'animatrice du débat pour introduire les exigences propres à la philosophie que sont l'argumentation, la conceptualisation et la problématisation. Deux élèves chargés de la synthèse prennent des notes.

Déroulement : *choix de la question (5 minutes)* : Pour chaque notion ou regroupement de notions du programme, les élèves dressent la liste des questions que l'on pourrait se poser. Par le vote, on décide collectivement de la question à traiter.

Après une première *phase individuelle (5 minutes)* où les élèves sont invités à mettre leurs arguments par écrit, le débat peut commencer (*20 minutes de collectif*), s'alternent des phases où je les laisse discuter et des phases d'intervention. Le débat crée en lui-même une confrontation des opinions mais aucun débat n'est philosophique spontanément et c'est donc au professeur d'amener aux exigences de la philosophie. Il s'agit notamment de faire chercher aux élèves les arguments qui se cachent derrière leurs exemples, de leur faire préciser le sens des termes, de montrer quels sont les points d'accord et de désaccord et les questions qui restent à traiter pour aller plus loin.

Dans *les 20 minutes restantes*, l'élève fait *la synthèse* aidé par le professeur de telle sorte que l'on prenne en note les principaux arguments mais surtout les définitions et références qui permettent d'approfondir les arguments : les distinctions conceptuelles majeures qui structurent les désaccords et trois ou quatre résumés de thèses d'auteur que je choisis pour leur proximité ou au contraire leur opposition directe à un des propos énoncés dans le débat, c'est ce qui constitue la part du maître. Le cours se clôt par *un quizz* pour que l'élève ancre dans sa mémoire les connaissances majeures.

La principale difficulté pour les professeurs de philosophie est d'accepter de modifier leur place, d'accepter de se décentrer pour valoriser l'opinion des élèves. En effet, le professeur de philosophie a souvent intégré sans s'en apercevoir un

---

<sup>1</sup> Voir l'article de Michel Tozzi dans ce *Guide* : « Comment organiser une discussion en classe de philosophie ? ».

positionnement socratique qui lui fait mépriser l'opinion en général et donc celle des élèves pour se positionner en maître à penser. L'enjeu du débat est de permettre aux élèves d'élaborer leur opinion intellectuellement grâce au pluralisme : penser ensemble, à plusieurs.

## **Plan de travail et ceinture de compétence : entraide et tutorat**

Pour beaucoup d'élèves, la philosophie est une discipline qui n'est pas vraiment pour eux car elle ne sert à rien ou bien est réservée aux « littéraires » et les exigences des épreuves du baccalauréat sont si élevées, les critères d'évaluation si confus que très vite beaucoup d'élèves intègrent un sentiment d'incompétence contraire aux (qui empêche les) apprentissages.

Le plan de travail permet d'explicitier ce qui est réellement requis pour réussir les épreuves, d'adapter les entraînements au niveau des élèves et de créer des systèmes d'entraide pour que les plus faibles ne restent pas dans des blocages et que chacun puisse progresser à son niveau. Comme les élèves découvrent la philosophie en terminale, ils ont l'impression que cette méthode est celle requise par la philosophie.

Le plan de travail comprend donc trois phases :

- D'abord l'élève s'entraîne sur une des compétences attendues au bac par exemple celle de rechercher des arguments ou de problématiser donc de rédiger une introduction. Ce travail peut faire l'objet d'un travail en groupe ou individuel (la rédaction).
- Ensuite l'élève va passer une ceinture de compétence pour valider sa compétence.
- Puis une phase de remédiation se met en place où ceux qui ont validé la ceinture peuvent être des ressources pour les autres qui repasseront ensuite la ceinture.

Après avoir formé tous les élèves à la coopération, j'ai choisi ces dernières années de ne pas trop formaliser le rôle de tuteur pour que tous les élèves puissent s'en emparer. J'ai en revanche institué pendant le plan de travail des moments individuels en silence et des moments d'entraide (brefs) notamment pour que les 36 élèves présents dans quasiment toutes mes classes puissent travailler dans un calme relatif.

## **Coopérer en étant auteur pour sa classe (activité du plan de travail)**

La réflexion de Freinet sur le caractère scolastique de l'école est particulièrement pertinente en philosophie : les exercices du baccalauréat sont très formatés, codifiés et très éloignés des besoins et des intérêts philosophiques qui existent

pourtant chez les adolescents. Depuis 10 ans, j'expérimente donc d'autres façons de faire de la philosophie comme Le Travail Personnel Philosophique Encadré : il consiste à partir d'un intérêt propre à l'élève, un film, un thème, une question, un métier ; à faire des recherches sur les thèses philosophiques qui ont été défendues sur la question pour ensuite faire un court exposé devant la classe suivi de questions. Ce travail pourra être revisité dans le cadre du Grand Oral que vont passer les élèves pour le bac 2021. Ces travaux permettent aux élèves eux-mêmes d'être source d'apprentissage pour les autres.

# Apprendre à argumenter en classe de philosophie

François Meyer

## L'argumentation et le raisonnement : plaidoyer pour un peu de formalisme

### Il faut apprendre à argumenter

C'est le moment de discuter deux préjugés qu'on entend souvent sur ce point :

- « Lire de la philosophie et écouter le professeur de philosophie, suffit pour apprendre à raisonner ». Cette idée ressemble à la croyance naïve selon laquelle « Parler et lire dans une langue suffit pour apprendre sa grammaire ». Or cette dernière idée est loin d'être exacte (qu'on interroge les professeurs de langues à ce sujet !). De plus, qu'on lise un manuel de philosophie pris au hasard, et l'on y trouvera nombre d'affirmations non justifiées, de termes complexes non définis<sup>1</sup> : le discours enseignant n'est pas toujours un bon modèle.
- « On apprend à raisonner dans les autres disciplines. Donc, l'élève doit savoir raisonner en philosophie ». La prémisse est vraie, mais pas la conclusion, car les raisonnements appris dans les autres disciplines leur sont spécifiques et par conséquent peu ou pas du tout transférables en philosophie.

---

<sup>1</sup> Dans un manuel très recommandable, je trouve que la culture est l'état de civilisation, opposé à l'état de nature : ces deux dernières notions n'étant nulle part définies bien qu'elles ne soient nullement évidentes ou élémentaires.

Il n'est donc pas impertinent de consacrer un travail spécifique à l'apprentissage du raisonnement philosophique, sans oublier que cet apprentissage sera lui-même *philosophique*, c'est-à-dire, n'omettra pas une réflexion sur le raisonnement lui-même.

## Argumentation et définition

Dans la plupart des disciplines, le raisonnement part des définitions, ou au moins, de conditions suffisantes. C'est le cas en mathématiques notamment, où la définition d'une propriété indique la route à suivre pour prouver qu'un objet possède cette propriété. Il n'en est pas du tout ainsi en philosophie où une grande partie (sinon la totalité) du travail consiste justement à définir les notions, ou au moins, à les distinguer entre elles (voisines ou pas). Or les procédures pour argumenter une définition sont assez incertaines puisque dans la tradition logique, on considère que les définitions sont arbitraires (Pascal), ou n'obéissent qu'à des critères de pertinence bien difficiles à expliciter en général. De là, deux écueils majeurs :

- Le relativisme : *chaque philosophe définit les notions comme il l'entend pour en déduire les conséquences qui l'arrangent, tout est donc vrai*, ce qui tue la discussion et réduit la vérité philosophique à la cohérence logique avec des définitions-axiomes posées au préalable<sup>1</sup>.
- Le recours à l'implicite, à l'étymologie, voire à l'autorité. Par exemple *religion* viendrait du latin *religare* (je crois que cette étymologie est contestée), signifiant relier, *donc* la religion constituerait un lien entre les Hommes.

Quel est donc le mode de raisonnement pertinent pour argumenter une définition, une distinction conceptuelle ?

## Le raisonnement par l'absurde

Une partie du travail philosophique consiste à trouver des contradictions (paradoxes, apories, etc.) dans les définitions proposées par d'autres. C'est d'ailleurs ce que font régulièrement nombre de professeurs de philosophie lorsqu'ils partent des définitions « du sens commun », ou « de la *doxa* » pour les critiquer et les dépasser. Le raisonnement qui semble adapté à cette tâche est donc une forme de *raisonnement par l'absurde*. Il s'agit de prendre pour hypothèse une certaine définition (ou élément d'une définition) et d'en tirer

---

<sup>1</sup> Je ne veux pas dire ici que la cohérence logique n'est pas une exigence importante ni digne d'être étudiée en classe, en ayant recours aux formes traditionnelles du raisonnement hypothético-déductif comme le syllogisme, simplement qu'il serait regrettable de s'y limiter.



des conséquences contradictoires. La conclusion est alors que la définition est mauvaise, ce qui relance la recherche. On trouve cette procédure dans nombre de textes de Platon. Par exemple, dans *Gorgias* :

Si on satisfait ses désirs, alors on est heureux<sup>1</sup> (hypothèse de Calliclès)  
Pour satisfaire ses désirs, il faut désirer<sup>2</sup> (Calliclès)  
Si on désire, alors on manque de ce qu'on désire (Socrate)  
Si on manque de quelque chose, on en souffre<sup>3</sup> (Socrate)  
Donc, si l'on satisfait ses désirs, on souffre et on est heureux<sup>4</sup>  
= Contradiction

Ce raisonnement permet de réfuter la définition *le bonheur consiste dans l'action de réaliser tous ses désirs*.

Le raisonnement par l'absurde ne sert pas seulement à discuter les définitions. Il est aussi utile pour argumenter des thèses négatives. Par exemple, sur le sujet : « Est-ce à la loi de faire notre bonheur ? », l'élève pourrait commencer avec le raisonnement suivant, inspiré du stoïcisme :

Le bonheur dépend des conditions extérieures (hypothèse à réfuter)  
Les conditions extérieures varient  
Donc le bonheur varie  
Or le bonheur est un état stable (condition posée en introduction)  
Donc le bonheur varie et est un état stable = Contradiction  
Et il en conclura : *le bonheur ne dépend pas des conditions extérieures*.

Ceci étant posé, il pourra continuer ainsi : si le bonheur dépendait de la loi, il dépendrait de conditions extérieures (car la loi fait partie des conditions extérieures), donc la loi ne peut faire le bonheur des sujets, or à l'impossible nul n'est tenu, donc ce n'est pas à la loi de faire notre bonheur.

## Le syllogisme

Pour rappel, les deux formes les plus usitées de syllogisme sont :

- Le *modus ponens* : si P alors Q, or P est vrai, donc Q est vrai. Forme qui apparaît aussi dans : tous les A sont B, or x est un A, donc x est B.

<sup>1</sup> 494c « Calliclès : ce dont je parle, c'est de vivre dans la jouissance, d'éprouver toutes les formes de désirs et de les assouvir – voilà, c'est cela la vie heureuse ! ».

<sup>2</sup> 493a « Socrate : il est donc inexact de dire que les hommes qui n'ont besoin de rien sont heureux ? Calliclès : Oui, parce que si c'était le cas, les pierres et même les cadavres seraient tout à fait heureux ! ».

<sup>3</sup> 496d « Socrate : Désir et besoin sont des états pénibles ».

<sup>4</sup> 496e « Socrate : On jouit en même temps qu'on souffre – c'est ce que tu dis ! ».

- Le *modus tollens* : si P alors Q, or Q est faux, donc P est faux. Forme qui apparaît aussi dans : tous les A sont B, or x n'est pas B, donc x n'est pas A.

Le fait qu'il n'y ait que deux prémisses rend cette forme de raisonnement assez élémentaire. De plus, il est relativement aisé de faire apparaître des syllogismes dans les argumentations des philosophes, dans nos propres exposés, ou dans les copies des élèves, lorsqu'ils sont implicites ou inchoatifs.

Quel est l'intérêt du syllogisme ? Il ne s'agit pas de mécaniser à l'excès un discours philosophique qui doit rester vivant et fluide. Une petite dose de formalisme peut cependant rendre bien des services. D'abord, cela permet à l'élève de distinguer un « bon » d'un « mauvais » raisonnement. Ensuite, c'est un bon moyen de construire le propos. Le syllogisme peut constituer le plan d'un paragraphe, et même d'une dissertation. Par exemple, supposons qu'on ait à traiter « Obéir à la loi, est-ce une privation de liberté ? ». L'élève qui commence par le raisonnement suivant :

Être libre, c'est faire ce que je désire.

Or la loi empêche de faire de que je désire.

Donc, la loi me prive de liberté.

On reconnaîtra le *modus tollens*. Cet élève pourra facilement relancer son propos en contestant les prémisses : la liberté se réduit-elle à « faire ce que je désire » ? La loi empêche-t-elle vraiment de faire ce que l'on désire ?

On trouvera aussi souvent l'argument suivant (reposant sur la notion du contrat social), mais pas toujours sous une forme aussi claire.

Respecter sa promesse est un acte libre.

Or, (selon la théorie du contrat social) chacun a promis d'obéir aux lois.

Donc, obéir aux lois est un acte libre.

L'élève pourra alors relancer sa réflexion par une critique de la théorie du contrat social.

## Travail de l'élève

Il faut considérer la formalisation comme une étape et un accompagnement dans l'apprentissage de la philosophie. Elle permet à l'élève de prendre pied dans l'art de l'argumentation philosophique, mais aussi, une fois qu'il la maîtrise mieux, de vérifier la rigueur de son propos (ou de celle de son professeur, car c'est un plaisir de voir ses élèves formés à la logique nous prendre en flagrant délit de manque de logique !). La rédaction aura nécessairement,

du moins au début, une certaine lourdeur, mais cet inconvénient est largement compensé par le plaisir de lire des copies qui ont du corps.

## Les exemples

Les exemples ont mauvaise réputation en philosophie. Il est vrai qu'une simple suite d'exemples ne prouve rien et que certaines copies ont tendance à traiter les questions sous cette forme. Cependant, les exemples peuvent avoir valeur d'argument dans certains cas.

## L'induction

Un exemple est un argument, certes seulement probable, lorsqu'il permet de raisonner par induction. Les philosophes et professeurs utilisent très souvent et de manière implicite ce raisonnement. Ainsi, Rousseau pour prouver contre Montaigne le caractère universel de la conscience morale<sup>1</sup>. C'est le cas notamment lorsqu'ils font des incursions dans le domaine des sciences positives comme la psychologie (ainsi Merleau-Ponty « le Japonais en colère rit<sup>2</sup> » ou bien dans un manuel très recommandable « un enfant désire toujours jouer avec le jouet qu'un autre enfant tient entre les mains », généralité factuelle servant d'argument à l'affirmation non moins générale « le désir est toujours le désir d'un autre désir »).

Il est difficile pour un élève d'exposer une assez grande quantité d'exemples favorables pour justifier un raisonnement par induction et il encourrait le risque de se voir reprocher une approche trop factuelle. Le plus souvent, il se contentera d'y faire référence chez un philosophe ou dans une étude scientifique. On sent ici la présence de l'argument d'autorité : l'exemple généralisé est acceptable lorsqu'il vient du professeur ou du philosophe, mais pas quand il vient de l'élève !

## Le cas du contre-exemple

Les sujets de la forme *Suffit-il que A pour que B ?* sont très fréquents. Or, en bonne logique, un seul contre-exemple suffit à réfuter une affirmation générale. Ainsi, dans le sujet *Suffit-il d'avoir le choix pour être libre ?*, un exemple de choix dans lequel les alternatives sont en apparence différentes mais en réalité

---

<sup>1</sup> « Quelques usages incertains et bizarres fondés sur des causes locales qui nous sont inconnues, détruiront-ils l'induction générale tirée du concours de tous les peuples ? », *Émile ou de l'Éducation*, IV<sup>e</sup> livre, 1762.

<sup>2</sup> *Phénoménologie de la perception*, 1945, pp 220-221 de l'édition Gallimard.

équivalentes (il est, malheureusement, facile d'en trouver !) donc de choix non libre, constitue un excellent argument pour une réponse négative.

## Le possible et le probable

Certains sujets prennent la forme *A est-il possible sans B ?*. Or, il suffit d'un exemple favorable pour prouver que quelque chose est possible, même si ce n'est pas la seule manière de le prouver. Par exemple, pour *Peut-on vivre sans religion ?* un exemple de vie athée (celle de Spinoza ?) constitue un très bon argument pour une réponse affirmative. De même pour *Peut-on désirer sans souffrir ?* ou *Peut-on agir moralement sans s'intéresser à la politique ?*

## Interprétation de l'exemple

En l'occurrence, on voit qu'un tel exemple ne ferme pas définitivement le débat, car l'interprétation est sujette à discussion : avons-nous là vraiment un exemple de vie *sans* religion ? La religion ne réapparaît-elle pas sous une autre forme ? Et dans le cas de l'exemple d'un choix sans liberté, il faudra expliquer pourquoi la notion de *liberté* ne s'y applique pas, et cela suppose un minimum d'analyse théorique. C'est la limite de l'exemple : il est inutile sans interprétation générale. Mais cette interprétation permet de relancer la discussion sur la notion visée.

## Qu'est-ce qu'un exemple ?

On le définit généralement comme un fait particulier, situé dans le temps et dans l'espace, faisant mention de préférence de noms propres. C'est le cas d'un exemple historique : ainsi, l'exemple de la *Shoah*, souvent utilisé comme contre-exemple de l'affirmation selon laquelle *la culture rend les Hommes meilleurs*. Mais les exemples tirés d'œuvres littéraires sont aussi très appréciés, bien qu'ils soient le plus souvent fictifs. Ainsi dans le sujet *Peut-on se libérer de sa culture ?*, l'exemple de *Robinson Crusoë*, en particulier dans sa réécriture par M. Tournier, bien que fictif, montre très bien les difficultés de se libérer de sa culture d'origine (la propension à reconstituer un modèle réduit de société britannique sur l'île de Speranza) mais aussi les conditions d'une libération (la rencontre et l'amitié avec Vendredi). Enfin, il s'agit parfois d'*expériences de pensée* : la situation présentée n'a alors pas forcément besoin d'être un fait réel et avéré, mais il faut qu'elle donne une certaine vraisemblance concrète à l'idée. Ainsi, dans une copie sur ce sujet l'affirmation « oui, car par exemple quelqu'un qui émigre dans un autre pays change de culture, donc se libère de sa culture d'origine » ne suffit pas : encore faudrait-il montrer *comment* ce personnage fictif se libère de sa culture d'origine.

# Les schémas en arbre de Pierre Blackburn<sup>1</sup>

Gérard Chomienne

Nous rendons compte ici d'un atelier consacré à l'examen d'un instrument d'analyse de la structure argumentative des textes, conçu par Pierre Blackburn et exposé dans l'un de ses manuels, *La Logique de l'argumentation*<sup>2</sup>. Cette méthode, appelée « méthode des schémas en arbre » vise à mettre en évidence, sous la forme d'une figure graphique, l'ossature logique de tout texte argumentatif, entendons de tout texte comportant au moins une assertion conclusive reposant sur une ou plusieurs prémisses. Nous verrons d'abord comment P. Blackburn propose de construire les schémas en arbre et nous montrerons ensuite l'intérêt pédagogique de cette méthode.

## Comment construire le schéma en arbre d'un texte ?

La marche à suivre :

- On numérote les assertions contenues dans le texte.
- On identifie celle qui a la valeur d'une conclusion.
- On identifie les assertions qui ont valeur de prémisses.
- On représente par un schéma, les relations d'inférence qui relient les prémisses à la conclusion.

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°6 (accessible en ligne).

<sup>2</sup> Pierre Blackburn, *Logique de l'argumentation*, ERPI, Montréal, 1994.

## Premier exemple : le cas de prémisses liées

Soit le texte suivant.

Si le destin d'un homme est causé par l'étoile sous laquelle il est né, alors tous les hommes nés sous cette même étoile devraient avoir le même avenir. Mais des maîtres et des esclaves, des rois et des mendiants (qui ont des sorts très différents !) sont nés sous la même étoile et la même année. Donc l'astrologie, qui prétend que le destin d'un homme est déterminé par l'étoile sous laquelle il est né, est certainement fausse.

Pline l'Ancien

Dans ce texte, on dénombre trois assertions :

- (1) « *Si le destin d'un homme est causé par l'étoile sous laquelle il est né, alors tous les hommes nés sous cette même étoile devraient avoir le même avenir* ».
- (2) « *Mais des maîtres et des esclaves, des rois et des mendiants (qui ont des sorts très différents !) sont nés sous la même étoile et la même année.* »

Ces deux propositions sont évidemment les prémisses sur quoi repose la conclusion :

- (C) « *Donc l'astrologie, qui prétend que le destin d'un homme est déterminé par l'étoile sous laquelle il est né, est certainement fausse.* »

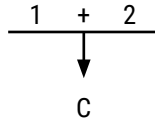
Qu'est-ce qui est affirmé par la prémisse (1) ? Non pas (a) que le destin d'un homme est causé par l'étoile sous laquelle il est né (c'est-à-dire ce qu'affirme l'astrologie), ni (b) que tous les hommes nés sous cette même étoile ont le même avenir. Ce qui est affirmé par la prémisse (1), c'est que si (a) est vrai, alors (b) est forcément vrai.

Que contient la prémisse (2) ? La constatation d'un fait : des hommes aux sorts différents sont nés sous la même étoile, la même année.

On peut donc tirer la conclusion (C) : ce qu'affirme l'astrologie est faux.

Dans ce type de structure argumentative, la conclusion repose sur des « prémisses liées », selon le terme de P. Blackburn. En effet, est-ce que chacune des deux prémisses (1) ou (2), prise séparément, permettrait de conclure que l'astrologie est fausse ? On voit que non. C'est, à la fois, parce que l'astrologie affirme une corrélation nécessaire entre les astres et le sort des hommes (prémisse 1), et parce que les faits contredisent cette corrélation (prémisse 2), que Pline peut réfuter la théorie astrologique.

On peut donc tracer ainsi le schéma en arbre de ce texte :



Cette convention graphique indique clairement que la conclusion n'est acceptable que si les deux prémisses sont acceptables. Si l'on a à discuter la solidité de cette argumentation, on montrera qu'il suffit que l'une des prémisses soit récusée pour que la conclusion soit invalidée. Ce n'est pas le cas dans le texte qui suit.

### Deuxième exemple : le cas de prémisses indépendantes

C'est le soleil, pas la terre qui semble tourner. Si la terre tournait, cela donnerait naissance à des vents violents. Or, ces vents n'existent pas. De plus dans la Bible, on dit que Dieu a ordonné au soleil d'arrêter sa course. Puisqu'il faut interpréter la Bible à la lettre et que tout ce qui est écrit dans la Bible est vrai, il s'ensuit que c'est le soleil qui tourne, pas la terre.

Nicolas ORESME

On établit le relevé des assertions du texte.

- (1) C'est le soleil, pas la terre qui semble tourner.
- (2) Si la terre tournait, cela donnerait naissance à des vents violents.
- (3) Or, ces vents n'existent pas.
- (4) De plus dans la Bible, on dit que Dieu a ordonné au soleil d'arrêter sa course.
- (5) Puisqu'il faut interpréter la Bible à la lettre
- (6) et que tout ce qui est écrit dans la Bible est vrai,
- (C) il s'ensuit que c'est le soleil qui tourne, pas la terre.

Dans ce texte, la conclusion repose sur trois mouvements argumentatifs :

Le premier mouvement pose que l'immobilité de la Terre est prouvée par l'apparence visuelle : le soleil « semble » tourner (prémisse 1).

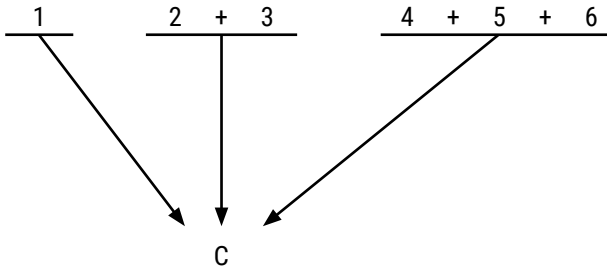
Le second s'appuie sur la conjonction nécessaire de deux prémisses liées, d'une affirmation conditionnelle et d'une donnée empirique (prémisses 2 et 3).

Le troisième repose sur la conjonction de trois prémisses liées : (4) l'allusion à un épisode du texte biblique, (5) le principe d'interprétation littérale et (6) l'affirmation de la véracité de la Bible.

Mais chacun de ces trois arguments prouve à lui seul la conclusion.

Ce type d'argumentation repose sur des prémisses (ou des groupes de prémisses) indépendantes. Ici, si l'on veut contester la conclusion il faut réfuter

les trois arguments pour remettre en cause la conclusion. L'argumentation est donc plus solide.



Naturellement, l'application de cette méthode à l'analyse de textes plus longs que les extraits ci-dessus donnera lieu à des schémas plus complexes, mais qu'on peut construire avec ces deux seules conventions graphiques.

### **L'intérêt pédagogique de cette méthode**

#### **Donner à l'élève un objectif clair**

On a en mémoire la formule qui accompagne généralement le texte donné dans les séries technologiques : « dégagez l'idée principale et les articulations du texte ». L'idée principale ? Cela peut être la conclusion, mais aussi bien la ou les prémisses cruciales. Les articulations ? Ce terme incite malencontreusement l'élève à se borner à un découpage du texte en « parties ». Au contraire, la construction du schéma en arbre lui permet de mettre en évidence la structure argumentative sous-jacente.

#### **Éviter l'écueil de la paraphrase**

P. Blackburn recommande à l'élève, une fois le schéma en arbre tracé, de reconstruire l'argumentation à l'envers. Partant de la conclusion il se demandera : pour quelles raisons faut-il accepter cette proposition ? et il remontera ainsi dans l'arborescence de prémisses en prémisses. L'élève pourra ainsi rendre compte de la logique du texte tout en évitant d'en faire une simple paraphrase.

#### **Repérer les présupposés**

L'examen du schéma en arbre peut faire apparaître que certaines prémisses, nécessaires à la solidité de l'argumentation, ne figurent pas explicitement dans le texte analysé. La formulation de prémisses implicites permet de saisir et de discuter les présupposés de l'argumentation.



## Un exercice objectivement évaluable

La construction de schémas en arbre peut donner lieu à un exercice dont l'évaluation présente des critères d'objectivité que l'élève peut aisément percevoir. On peut à cet effet proposer aux élèves, en marge du texte à étudier plusieurs schémas en arbres dont un seul traduit la structure argumentative : à l'élève de l'identifier et de dire pourquoi les autres ne conviennent pas.

## Un outil d'autocorrection

Enfin, lorsque l'élève rédige son propre texte, il peut en vérifier la cohérence logique et lui apporter au besoin les corrections nécessaires.

En résumé : il se dégage du travail de notre atelier que la vertu essentielle de cette méthode d'analyse est de faire comprendre le sens d'une démarche argumentée en faisant apparaître en un coup d'œil synoptique une structure logique que la linéarité d'un texte ne laisse pas immédiatement percevoir.

Ajoutons pour conclure que si le lecteur se reporte au livre de Pierre Blackburn, il constatera que celui-ci, avant de proposer à l'analyse des textes philosophiques, prend comme exemple des textes empruntés à tous les registres de la discussion courante. Ce parti pourrait faire dire à certains que l'analyse argumentative n'est « pas philosophique » si les exemples auxquels on l'applique relèvent de domaines triviaux. L'auteur fournit un argument en réplique à cette objection en donnant à lire ce court texte de Comenius :

Il est incorrect d'enseigner ce qui est inconnu des étudiants au moyen de choses qui sont elles aussi inconnues (...) Il s'ensuit que la matière enseignée doit être organisée de manière à ce que les étudiants s'approprient en premier lieu ce qui est plus proche de leur vision mentale, puis ce qui en est plus éloigné. Par conséquent, si des étudiants se font enseigner une matière pour la première fois (comme, par exemple, la logique ou la rhétorique) les illustrations utilisées par le professeur ne devraient pas être tirées de domaines qui ne peuvent être saisis par les étudiants comme la théologie, la politique ou la poésie, mais devraient plutôt être tirées des événements de la vie quotidienne.

Afin que le lecteur se fasse juge de la pertinence de la position pédagogique défendue dans ce texte, nous l'invitons à s'essayer lui-même à la construction du schéma en arbre correspondant.



# Des QCM en philosophie ?

François Meyer

Commençons par quelques objections courantes :

- « Les QCM ne font pas réfléchir ».
- « Les QCM ne demandent pas de rédaction ».
- « En philosophie, aucune réponse n'est vraie ou fausse, tout est discutable. »

« Les QCM ne font pas réfléchir ». C'est faux. Il serait certes possible de construire des QCM qui ne demandent qu'un simple rappel de connaissances, mais il est possible aussi d'en construire qui exigent de la déduction et de la finesse. Ainsi, par exemple, une des questions du concours Kangourou, un concours scolaire de mathématiques<sup>1</sup>, tombée en 1997 pour les collèves :

Cinq personnes sont assises autour d'une table ronde. Chacune affirme à son tour : « Mes deux voisins, de droite et de gauche, sont des menteurs ». On sait que les menteurs mentent toujours et que quelqu'un qui n'est pas menteur dit toujours la vérité. De plus tout le monde connaît la vérité en ce qui concerne ses deux voisins. Combien y a-t-il de menteurs à cette table ?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) On ne peut pas le savoir

Nous verrons que, *mutatis mutandis*, de telles questions sont envisageables en philosophie.

« Les QCM ne demandent pas de rédaction ». C'est évidemment vrai. Reste à savoir à quel point c'est une objection. Devons-nous admettre qu'il

---

<sup>1</sup> <http://www.mathkang.org/default.html>

n'est pas d'activité philosophique sans rédaction ? Si oui, les QCM ne peuvent avoir qu'un rôle auxiliaire en philosophie. Ce n'est pas une raison pour en bannir l'utilisation. Par ailleurs, il est peut-être regrettable que la réussite en philosophie repose en si grande partie sur l'habileté à rédiger. La rédaction se prête aussi au bavardage stérile comme à la simple restitution non réfléchie de connaissances, nous le savons bien. Tout en reconnaissant que la rédaction est une dimension essentielle de l'activité philosophique, nous pouvons admettre que d'autres exercices et donc d'autres compétences puissent y trouver leur place.

« En philosophie, aucune réponse n'est vraie ou fausse, tout est discutable » Cette troisième objection est discutable, comme elle l'indique elle-même. Tout dépend des questions. Par exemple, est-il cohérent avec la philosophie morale de Kant, d'autoriser le mensonge s'il peut améliorer le bonheur de la majorité ? Non. Il existe un certain consensus des spécialistes de cet auteur pour affirmer que non, et c'est ce consensus qui est enseigné à l'université. Il est donc possible de proposer des réponses vraies et fausses sur ce genre de question. Passons maintenant aux questions discutables.

J'utilise beaucoup les QCM pour l'analyse d'extraits de texte, en proposant différentes phrases plus ou moins cohérentes avec le texte. Même dans le cas où au moins deux phrases (donc deux choix possibles) seraient admissibles, le simple fait, pour l'élève, de devoir choisir entre elles, éventuellement en discutant ses hypothèses de lecture avec un·e camarade, constitue déjà un exercice passionnant et très formateur. La discussion peut ensuite être menée collectivement en justifiant les choix préférables et en expliquant les contresens éventuels. Nul besoin d'affirmer qu'une seule réponse est correcte et les autres fausses. Il suffit d'indiquer un classement des phrases selon leur cohérence avec le texte.

## Les avantages généraux des QCM

- Comme les QCM sont rapides à corriger, surtout en version numérique<sup>1</sup>, on peut en donner beaucoup et proposer rapidement les bonnes réponses. Or on sait<sup>2</sup> que les tests sont un moyen très efficace d'apprendre, surtout s'ils sont corrigés rapidement.
- La nécessité de distinguer et de choisir entre plusieurs propositions souvent proches est susceptible de développer l'esprit de finesse.

---

<sup>1</sup> J'utilise plickers, qui permet de réaliser des QCM en classe en scannant des cartes-réponses, mais il existe une multitude d'autres systèmes. Plickers n'est cependant pas conforme à la RGPD. On peut aussi utiliser QCMCam.

<sup>2</sup> C'est une des lois les mieux vérifiées de la littérature scientifique sur l'apprentissage : voir par ex Roediger & Karpicke, 2006 *Test-Enhanced Learning Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention*.

- L'évaluation d'un QCM, lorsqu'elle est pertinente (ce n'est pas toujours le cas), n'est pas aussi subjective que l'évaluation d'un texte écrit.
- Dans certaines conditions, les QCM suscitent une implication extraordinaire des élèves. Il arrive de voir des élèves, qui semblaient auparavant peu intéressés, se passionner pour la défense de « leur » réponse à un QCM.

## **Les limites générales et les points à surveiller**

En philosophie, il me semble rarement pertinent d'utiliser les QCM comme simple outil d'évaluation. Dans tous les cas, il faut commencer par des questions très faciles pour que les élèves soient mis en confiance. Les QCM peuvent effrayer certains élèves habitués à tâtonner dans leurs écrits. Les résultats à un QCM suscitent une impression de vérité qui rendent les échecs encore plus difficiles à accepter. Il est important d'indiquer les mauvaises réponses, quand il y en a, rapidement, afin d'éviter de les ancrer en mémoire.

La construction d'un QCM est une tâche difficile pour laquelle l'expérience est indispensable. Il faut tester les questions à plusieurs reprises pour détecter celles qui sont ambiguës ou qui prêtent à confusion, et bien choisir les « distracteurs » (mauvaises réponses).

## **Une première utilisation des QCM en philosophie : l'analyse d'extraits de textes**

### **Un premier exemple**

Dans la pratique, on peut donner un tel QCM après la découverte du texte par les élèves, texte caché si l'on veut solliciter en plus la mémoire. Cela permettrait de préparer une explication de texte. Mais donner les questions après la rédaction d'une explication peut aussi être intéressant pourvu que les élèves aient la possibilité de revenir sur leur travail.

On pose la question de savoir si l'homme est par nature moralement bon ou mauvais. Il n'est ni l'un ni l'autre, car l'homme par nature n'est pas du tout un être moral, il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi. On peut cependant dire qu'il contient en lui-même à l'origine des impulsions menant à tous les vices, car il possède des penchants et des instincts qui le poussent d'un côté, bien que la raison le pousse du côté opposé.

KANT, *Traité de Pédagogie*

Question possible : Une des phrases suivantes est en accord avec le texte. Laquelle ?

1. L'Homme par nature est moralement mauvais.
2. L'Homme par nature est moralement bon.
3. L'Homme par nature n'est pas moralement mauvais.
4. L'Homme par nature ne possède pas la Raison.

La discussion avec la classe fera voir que :

- « Il n'est ni l'un ni l'autre » élimine les choix 1 et 2.
- Le choix 1 est souvent fait et correspond à un contresens fréquent dans les explications de texte, qui s'explique par une lecture hâtive du texte.
- Les deux occurrences du mot raison indiquent que la raison est bien présente dès l'origine donc vraisemblablement dans l'Homme par nature. Mais la discussion soulignera que cette raison a besoin de « s'élever », ce qui constituera un sujet de réflexion pour l'explication de texte.
- Le choix 3 est correct, mais on aurait pu y remplacer « mauvais » par « bon ».

Cet exemple montre une manière simple de construire les questions : il faut proposer des contresens possibles, et mettre en relation des expressions différentes du texte (ici : « par nature » et « à l'origine »).

## Un deuxième exemple

Voici en quoi nous différons des Mégariques : notre sage est invincible à toutes les disgrâces, mais il n'y est pas insensible, le leur ne les sent même pas. Le point commun entre eux et nous, c'est que le sage se suffit : toutefois il désire en outre les douceurs de l'amitié, du voisinage, du même toit, bien qu'il trouve en soi assez de ressources. Il se suffit si bien à lui-même, que souvent une partie de lui-même lui suffit, s'il perd une main par la maladie ou sous le fer de l'ennemi. Qu'un accident le prive d'un œil, il est satisfait de ce qui lui reste : mutilez, retranchez ses membres, il demeurera aussi serein que quand il les avait intacts. Les choses qui lui manquent, il ne les regrette pas ; mais il préfère n'en pas être privé. SÉNÈQUE, *Lettre IX à Lucilius*

Le sage que décrit Sénèque (« notre sage ») regretterait-il la perte d'un ami ?

1. Oui, car il « il désire (...) les douceurs de l'amitié ».
2. Oui, car il a besoin des « douceurs de l'amitié ».
3. Non, car il est « insensible » « à toutes les disgrâces ».
4. Non, car « les choses qui lui manquent, il ne les regrette pas ».

Dans cette question, la difficulté me semble être de généraliser l'exemple des membres mutilés à tout ce qui peut manquer au sage, y compris les amis, alors que le terme « choses » peut sembler exclure les personnes.

Le QCM est construit en croisant une proposition et ses justifications possibles. Il permet de souligner auprès des élèves qu'en philosophie, les raisons pour lesquelles on soutient une proposition sont parfois aussi importantes que la proposition elle-même.

### Un troisième exemple : lecture de texte ou contrôle de connaissances

Ces questions suivraient la lecture des *Méditations Métaphysiques* 1 et 2 de Descartes. Elles pourraient aussi arriver après un cours sur ce même texte.

Question 1 : Dans ce texte, Descartes raconte qu'il avait décidé de douter de tout car :

1. Il pensait que la vérité n'existait pas.
2. Il voulait éviter l'erreur.
3. Il était certain qu'il était en train de rêver.
4. Il était devenu fou.

Question 2 : Même s'il doute de tout, Descartes reconnaît que :

1. Forcément il est un être humain.
2. Forcément il a un corps qui existe.
3. Forcément il pense.

### Les QCM comme contrôle de connaissances

Les exemples précédents peuvent être convertis en contrôle de connaissances, par exemple, la séance suivante, ou même pendant une séance, pour réactiver les notions étudiées auparavant.

Un exemple simple peut être celui-ci :

Question : Dans la phrase : « J'ai envie d'aller me promener, donc je veux trouver mes baskets » ?

1. Trouver mes baskets est une fin subordonnée et aller me promener est une fin souveraine.
2. Aller me promener est une fin subordonnée et trouver mes baskets est une fin souveraine.

Certains des repères du programme se prêtent assez bien à de pareilles questions.

Les questions peuvent porter sur des sujets qui ne sont pas directement philosophiques, comme la logique. Par exemple :

Question : Le raisonnement suivant est-il valide ?

Tout nombre divisible par 4 est divisible par 2

Or 13 n'est pas divisible par 4

Donc 13 n'est pas divisible par 2

1. Oui.
2. Non.

J'espère avoir convaincu le lecteur que les QCM ne méritent pas le mépris dans lequel certains esprits, par manque d'imagination, les tiennent.



# Exemples de pratiques en HLP

Fanny Bernard et Cécile Victorri

Dans ce texte, nous proposons quelques exemples de pratiques en HLP issus de l'expérience de deux années d'enseignement en HLP au lycée Jean-Jacques Rousseau de Sarcelles. Ils illustrent les deux possibilités d'une progression commune aux deux disciplines et de deux progressions distinctes mais complémentaires.

## **Des séquences communes autour d'un objet ou d'une question commune**

Nous avons décidé de proposer des séquences communes. Pour ce faire, nous avons choisi des objets communs (un personnage, un auteur, une œuvre, par exemple) ou plus rarement une seule question pour les deux disciplines. Le fait qu'il y ait un programme commun n'implique pas nécessairement ce choix : le programme est suffisamment ouvert pour permettre plusieurs traitements possibles. C'est donc une décision à prendre. Nous avons exploré à partir de là plusieurs possibilités, depuis la fusion complète, jusqu'à un traitement parallèle. Par exemple, tenter de proposer un seul cours, à deux disciplines : séance 1 en philo, séance 2 en lettres (qui prend la suite), séance 3 philo, etc. Ce qui permettrait de mobiliser les quatre heures par semaine sur une séquence, et non pas deux heures de littérature + deux heures de philosophie. C'est très contraignant bien sûr, mais cela a eu l'avantage de faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agissait d'une seule spécialité et que tous les savoirs et les exercices qu'on y travaillait convergeaient vers un même but. Cela a d'autant mieux fonctionné quand ce but était concrétisé par un projet final, comme on le verra plus loin.

## Le personnage d'Ulysse

Sur le pouvoir de la parole, nous avons choisi ce personnage de la mythologie grecque. Ulysse est un personnage sophistique par excellence, qui permet d'interroger le rapport entre la parole et le réel, le rôle de la fiction, de la ruse et du mensonge. En littérature, les élèves étudiaient des passages de l'*Odyssée*, ainsi que des réécritures d'Ulysse, et en philosophie nous interrogeons les enjeux de la parole d'Ulysse et de ses effets (le *Petit Hippias* de Platon, les fonctions du langage chez Austin).

## Une question commune

Sur l'expression de la sensibilité, en Terminale cette fois, nous avons fait un cours commun au sens où nous sommes parties de la même question classique : l'être humain est-il capable d'exprimer tout ce qu'il ressent ? En lettres, les élèves ont étudié des textes littéraires ou œuvres artistiques et, en philosophie, nous avons étudié des extraits de philosophes. À la fin de la séquence, nous avons demandé aux élèves de faire un plan pour répondre à la question de la séquence à partir des contenus vus en cours de philo et de lettres : tout se correspondait pour construire une réponse cohérente, les arguments étant plutôt tirés du cours de philosophie et les exemples du cours de lettres.

## Objet commun : le procès Eichmann

En terminale, le chapitre « histoire et violence » permet d'aborder de nombreux moments historiques importants, qui ont été pensés par les philosophes et décrits par des écrivains. Le procès Eichmann est un bon exemple. Autour de ce même exemple, peut se construire en philosophie l'analyse d'extrait de Hannah Arendt bien sûr, mais aussi J. Chapoutot qui critique les thèses de Arendt ainsi que les théories de Sartre et Milgram sur la responsabilité. En littérature, c'est l'occasion de travailler l'écriture de témoignage (P. Levi, C. Delbo, ...) et de questionner le recours à la fiction (R. Merle). Victor Klemperer et ses analyses de la langue du III<sup>e</sup> Reich se situe à l'intersection des deux disciplines : on voit donc ici l'intérêt de mener la même séquence en littérature et philosophie afin de ne pas se répéter. On peut organiser un débat oral autour du procès, ce qui permet de travailler également les compétences orales en vue de l'épreuve finale. L'intérêt de travailler une séquence en partant d'un exemple et non d'une question est qu'elle ouvre à de nombreuses problématiques différentes. Ainsi, à la fin de la séquence on peut faire écrire aux élèves toutes les questions qu'ils se sont posées afin de constituer une banque de données de sujets pour le grand oral.

## Des projets communs

Pour articuler les deux disciplines et créer une dynamique dans l'appropriation des savoirs et dans la mise en œuvre des compétences, en particulier orale, nous avons choisi, tant en Première qu'en Terminale, à chaque fois que c'était possible, de conduire des « projets ». Précisons le sens que nous donnons à ce terme si passe-partout aujourd'hui : il s'agissait pour nous de faire en sorte que les élèves parviennent à une réalisation finale : une performance théâtrale, un livre, une émission de radio, dans laquelle ils pourraient mobiliser l'ensemble de ce qu'ils auraient appris pendant la période. On peut donner quelques exemples.

### Une Émission de webradio sur Beauvoir

La webradio permet de travailler les compétences orales grâce à la possibilité de l'écoute et du réenregistrement. Ainsi, nous avons choisi un objet commun : une autrice, Simone de Beauvoir. Et un objectif commun à notre séquence : enregistrer une émission de radio sur Beauvoir. À partir de cela, en cours de philosophie, nous avons travaillé des extraits du *Deuxième sexe* et en littérature, des *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Ces textes permettent en effet de traiter les thématiques de « la recherche de soi » mais aussi de « l'éducation, transmission, émancipation », au programme du premier semestre en terminale. Avoir un objet et un projet commun donne du sens à l'enseignement et montre aux élèves comment la philosophie et la littérature peuvent s'articuler tout en se distinguant. À ce titre, on peut penser HLP comme un enseignement sur six heures par semaine en terminale et non sur trois heures : cela permet d'avoir le temps de mener de tels projets.

### Raconter une histoire : spectacle autour des *1 001 nuits*

En Première, pour travailler l'oral et la question du pouvoir de la parole, on peut, outre la préparation de discours argumentatifs, passer par le récit. Un projet autour des *1 001 nuits* nous a permis de faire comprendre aux élèves combien l'oral suppose un engagement physique : avec des acteurs de l'Odéon, nos élèves ont préparé un petit spectacle dans lequel ils racontent des histoires extraites des *1 001 nuits*. À première vue cela peut paraître très éloigné de la philosophie. Or ce projet de spectacle n'a pas été conçu comme un projet de littérature dont la philosophie pouvait se saisir à la marge, mais comme un projet d'HLP, dans lequel il ne s'agissait plus de savoir si on faisait de la philosophie ou de la littérature : les compétences qui y ont été travaillées sont utiles aux deux disciplines (lecture, improvisation dans la cohérence de l'histoire, engagement dans la prise de parole, adresse à l'auditoire, etc.). Par ailleurs, il a

été l'occasion de réfléchir au pouvoir du récit, à sa fonction anthropologique, et à la manière dont le langage permet de faire surgir des représentations, de se projeter dans le temps et dans l'espace. Autant de sujets sur lesquels la philosophie avait bien sûr son mot à dire.

## Une évaluation commune

Plusieurs professeurs se posent la question de la visibilité de la spécialité dans le bulletin. Faut-il une seule case comme il s'agit d'une même spécialité ou deux cases comme il s'agit de deux matières différentes ? Il semble que les lycées laissent le choix au professeur. Il engage aussi celui de l'évaluation et de la notation.

## Les épreuves écrites

Pour l'épreuve écrite de la fin d'année de première ou terminale, la répartition de la notation est claire dans les consignes officielles. Cependant, les critères de notation ne le sont pas. En absence de correction d'épreuves vécues, il est impossible de se prononcer sur les attendus implicites. On peut rendre compte à partir de l'expérience de préparation des élèves en terminale de ce que peut faire un élève en quatre heures. On peut attendre sur les deux types de question une réponse organisée en plusieurs parties. Cependant, on ne peut pas formaliser autant qu'en dissertation ou en explication de texte classique. Il est clair que l'élève a le temps d'analyser la question, d'y donner plusieurs réponses différentes argumentées, mais on ne peut pas attendre les sacrosaintes trois parties dialectiques sur une question de réflexion. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne faut donner aucun « truc » de méthode à l'élève (des raisonnements du type « certes, mais, donc... » ou « c'est une condition nécessaire mais non suffisante... », etc.). Cela a l'avantage de passer moins de temps qu'en tronc commun sur la méthodologie. Sur une question d'interprétation, la compréhension du texte, argumentée à partir d'un appui sur le texte, est ce qui est évalué. La différence avec l'explication de texte est plus nette que pour la question de réflexion puisqu'il s'agit de répondre à une question précise sur le texte et non d'expliquer dans son entièreté le texte.

## Le grand oral

L'épreuve du grand oral est un exercice de plus auquel il faut préparer les élèves dans cet enseignement de HLP. On a montré comment on pouvait travailler les compétences orales dans le cadre du cours. Mais le problème principal qui se pose est : comment travailler toute l'année sur le sujet de grand oral ? On peut faire faire à l'élève des recherches personnelles en lien avec son

orientation et ses goûts sur quelques séances dès la première, mais ses sujets doivent aussi être en lien avec le programme : il est donc impossible de trouver son sujet au début de l'année de première ou terminale car le programme n'a pas été vu dans son entièreté. En effet, les élèves ne comprennent pas l'extension des items du programme sans avoir travaillé dessus en classe. Mais faire rechercher un sujet aux élèves seulement à partir du mois d'avril ou mai de la terminale, comme cela a été le cas l'année 2020-2021 pour la plupart d'entre nous, met les élèves dans l'embarras.

Une des solutions, que nous n'avons pas pu tester cette année, peut être de tenir un carnet de bord tout au long de l'année en parallèle des différents chapitres vus afin de noter à la fin de chaque séquence toutes les questions qui ont été soulevées pendant la séquence et qui pourraient faire l'objet d'un grand oral.

La formulation du sujet pose aussi un problème de méthodologie : l'élève doit-il formuler sa question pour ensuite faire des recherches ou faire des lectures et ensuite formuler sa question ? Cette première année, pressés par la fin d'année, les élèves ont voulu à tout prix formuler une question sans prendre le temps d'explorer leur thématique. On se rend alors compte qu'il est bien difficile pour un élève de formuler une question précise et pertinente, aussi difficile que cela peut être, pour nous, de trouver un sujet de DM ou DST.



# Les T.P. philosophiques

Joël Dolbeault



## Principe général et intérêt

Il est évident que l'enseignement de la philosophie repose sur une certaine imitation du professeur par l'élève : pour apprendre à faire une dissertation philosophique, il faut d'abord voir ce qu'est une dissertation philosophique, écrite (un corrigé complet, distribué par le professeur) ou orale (la leçon du professeur). Idem pour l'explication de texte. Mais il est aussi évident qu'imiter est bien plus qu'observer : c'est aussi faire par soi-même. D'où l'idée d'un type de cours où le faire de l'élève serait central : le T.P. philosophique.

Lors d'un cours magistral, le faire de l'élève est quasi-nul : il tend à se réduire à l'écriture de la dissertation orale faite par le professeur. Lors d'un cours socratique, avec questions adressées aux élèves, le faire de l'élève est plus important, mais il est sporadique : les élèves participent à une réflexion commune, mais celle-ci est principalement menée par le professeur, ce qui ne correspond pas du tout à la situation où l'élève fait une dissertation ou une explication de texte. Par opposition, lors d'un T.P. philosophique, le faire de l'élève est maximal, puisqu'il s'agit essentiellement de faire travailler les élèves sur des sujets de Bac, ou sur des exercices préparatoires aux sujets de Bac, et d'intervenir de temps en temps pour aider les élèves bloqués par une difficulté.

Certes, le faire de l'élève est sollicité lors des devoirs surveillés ou à la maison. Mais cela représente finalement peu de temps sur l'ensemble de l'année. De plus, lors de ce faire, l'élève est abandonné à lui-même, alors qu'un véritable apprentissage de la philosophie, comme d'autres disciplines, semble plutôt réclamer un faire en présence du professeur, observé et corrigé par ce dernier.

Cette méthode a d'ailleurs un double intérêt. D'une part, par la répétition fréquente d'exercices, elle permet de développer un véritable savoir-faire philosophique chez l'élève. D'autre part, en rendant celui-ci pleinement actif pendant le cours, elle stimule son intérêt. Au fond, il est plus agréable de faire que d'écouter, et cet agrément profite à l'apprentissage.

Au lycée, les matières scientifiques (mathématique, physique, S.V.T) utilisent largement ce type de cours. Interrogez vos collègues dans ces matières, et vous constaterez que plus de la moitié de leur temps de cours est consacré à un travail autonome des élèves (exercices en classe, T.P., etc.). Les matières littéraires, et la philosophie notamment, devraient s'en inspirer, autant qu'il est possible.

## Mise en œuvre

Pour la mise en œuvre, une grande diversité est possible, sachant qu'il est possible de jouer sur plusieurs choses :

- Le travail demandé en classe peut être plus ou moins long. Par exemple, il peut s'agir d'un simple exercice pendant 15 minutes (par exemple, expliquer une question de dissertation ou bien expliquer une ou deux phrases d'un texte), ou d'un exercice type Bac quasi-complet pendant 2 ou 3 heures (par exemple, faire un plan détaillé de dissertation ou faire une analyse d'un texte phrase par phrase).
- Il peut être évalué ou non. Le fait d'évaluer joue sur l'investissement des élèves. Par ailleurs, les exercices longs appellent une évaluation. Quand un travail n'est pas évalué, il doit quand même être corrigé en classe pour que l'élève puisse estimer son propre travail.
- Il peut être fait individuellement ou en groupe. Pour les travaux évalués, l'intérêt du travail en groupe est qu'il diminue le nombre de travaux à corriger (on ne ramasse qu'une copie par groupe). D'autres avantages apparaissent : en groupe, les élèves peuvent s'entraider ; de plus, la nécessité de s'accorder sur les idées à développer oblige chaque élève à affiner son point de vue (en prenant en compte la position des autres, en produisant des éléments convaincants pour les autres, etc.). Mais ces avantages ont un revers : certains élèves peuvent s'appuyer sur les autres membres du groupe et faire finalement peu d'effort.
- Le travail demandé peut s'intégrer dans un cours plus magistral (notamment s'il s'agit d'un exercice court), faire suite à un cours plus magistral (par exemple une dissertation ou une étude de texte sur le thème du cours), ou bien encore constituer une manière d'apprendre un cours. Dans ce dernier cas, il s'agit de fournir à l'élève un photocopié de tout ou partie du cours (ou d'utiliser la leçon d'un manuel), de lui demander



de l'étudier (chez lui ou en classe), puis de faire l'exercice demandé, ce qui est une manière de voir si l'élève a bien assimilé le cours.

## Un exemple

Il s'agit de demander aux élèves un travail proche d'une épreuve de Bac et de l'évaluer. Pour éviter trop de corrections, on fait travailler les élèves en groupes : des groupes de trois élèves maximum, pour que tout membre du groupe soit incité à travailler ; des groupes que les élèves constituent librement (certains élèves préférant travailler avec leurs camarades) ou que l'on impose pour un objectif donné (par exemple pour obtenir une certaine hétérogénéité au sein des groupes). Et pour que les élèves assimilent un cours tout en faisant ce travail, on fournit à l'élève un photocopié du cours.

Un exercice qui prend une à deux heures peut alors consister à demander comment un philosophe ou une école philosophique répondrait à une question de dissertation. Par exemple, comment Kant ou Nietzsche répondrait à la question : N'est-on moral que par intérêt ? Ou : L'obligation morale n'est-elle qu'une obligation sociale ? Pour ce faire, on aura d'abord fourni aux élèves une partie de cours qui présente l'approche du philosophe ou de l'école philosophique sur le thème en question (pas sur la question posée, car ça c'est le travail de l'élève). Dans l'exemple : la morale.

Un autre exercice qui prend une à deux heures peut consister à demander de répondre à un ensemble de questions sur un texte (plutôt des questions qui suivent l'ordre du texte), ou à demander une explication phrase par phrase. Pour ce faire, on aura d'abord fourni aux élèves une partie de cours avec le texte, plus d'autres éléments : qui expliquent notamment l'intérêt d'aborder le texte, éventuellement qui le complètent (si ce texte s'inscrit dans une partie de cours consacrée à l'approche d'un thème par un philosophe ou une école philosophique). À noter : dans une perspective de progression, on peut présenter le texte de différentes façons ; en début d'année par exemple, il est possible de numéroter les phrases ou parties de phrase du texte (pour inciter les élèves à une vraie analyse), de noircir les mots à expliquer précisément, etc.

Une fois que les élèves ont assimilé l'ensemble d'un cours, par cette méthode de T.P. ou une autre d'ailleurs, il est possible de leur demander un exercice plus long (au moins deux heures), comme faire un plan détaillé sur un sujet de dissertation.

Pour les exercices qui durent plus d'une heure, il est conseillé de ramasser le travail des groupes à chaque fin d'heure, pour mesurer l'avancée du travail, mais aussi tout simplement pour être sûr que chaque groupe dispose bien de

son travail le cours d'après (l'élève qui garderait le travail peut être absent le cours d'après).

La correction des exercices peut être faite à l'oral en classe, type cours magistral. Elle peut aussi être donnée sous forme de photocopié, lu en classe, avec réponse aux questions et discussion.

Dans certains cas au moins, cette manière de travailler est bénéfique, à plusieurs niveaux. D'un, pendant l'heure de cours, la plupart des élèves sont motivés et ne voient pas le temps passer. De deux, ils étudient attentivement le cours (sur le photocopié), sans doute mieux que dans le cadre d'un cours magistral, car ils l'étudient dans un objectif immédiat d'exercice évalué. De trois, grâce à la répétition de ces exercices, ils acquièrent un savoir-faire en matière de dissertation et d'explication de texte (un savoir-faire qu'il est compliqué d'acquérir autrement, c'est-à-dire sans les conseils personnalisés du professeur qui vient en aide aux groupes en difficulté). De quatre, dans les séries technologiques spécialement, en demi-classe ou en classe peu nombreuse, et à condition d'adapter le niveau du cours et des exercices, cette manière de travailler peut bien mieux marcher que les manières plus classiques.

Cela ne veut pas dire que cette manière de travailler ne rencontre pas des problèmes. Parmi ceux-ci, il y a le fait que certains élèves s'appuient sur les autres membres du groupe et font au final peu d'effort ; on peut tenter de remédier à cela en intervenant dans la constitution des groupes, ou encore en demandant à chaque élève de rendre une copie (tout en ne corrigeant qu'une copie sur trois par groupe). Un autre problème peut être le bruit, surtout dans une classe nombreuse, dû au fait que les élèves échangent au sein des groupes ; on peut tenter de remédier à cela en imposant de parler tout bas (ce qui ne marche que pendant un certain temps !), ou encore en imposant le silence pendant le temps où les élèves lisent la partie de cours sur laquelle porte l'exercice. Un autre problème encore est le fait que des groupes peuvent échanger entre eux, ce qui tend d'ailleurs à accroître le niveau sonore ; on peut tenter de remédier à cela en utilisant bien l'ensemble de la salle de classe pour isoler les groupes, sinon en donnant des travaux différents aux groupes (ce qui tend cependant à compliquer la correction). Globalement, pour ces raisons et d'autres, la méthode marche mieux pour des classes peu nombreuses (moins de 25 élèves).

Dans tous les cas, c'est évidemment au professeur d'adapter cette méthode aux conditions concrètes de son enseignement. Par ailleurs, cette méthode peut être utilisée de manière régulière, mais aussi de manière épisodique, avec comme effet de créer une certaine émulation par le simple fait de changer la manière habituelle de travailler.

Une dernière remarque, sur le travail du professeur : globalement, il est peut-être plus important en quantité, compte tenu des corrections notamment,

mais il est surtout très différent qualitativement. Principalement parce que ce travail n'est plus axé sur la « performance » en cours, c'est-à-dire sur la capacité à capter l'attention et à emporter le jugement des élèves, mais sur l'apprentissage de la réflexion philosophique par les élèves. L'expertise du professeur intervient alors à d'autres niveaux : dans sa capacité à rédiger un cours clair et concis, c'est-à-dire qui permet aux élèves de travailler de manière autonome ; et dans sa capacité à comprendre les difficultés personnelles des élèves et à y remédier. S'agissant des corrections, cette méthode tend à les augmenter, mais elles sont aussi plus rapides que pour des devoirs classiques car les exercices sont cadrés, et l'accent n'est pas mis sur la rédaction (un plan détaillé par exemple est plus rapide à corriger qu'une dissertation totalement rédigée).



# Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes<sup>1</sup>

Nicole Grataloup  
et Frédéric Le Plaine pour les compléments pratiques

Comment faire débattre les élèves en classe ? Nous savons tous que les élèves ont, pour la plupart, une grande avidité pour le débat, la discussion, et on pourrait même dire que, à leur entrée en Terminale, l'idée qu'ils se font de la philosophie est que c'est une matière où on peut « s'exprimer et refaire le monde ». Le risque est bien évidemment que cela tourne vite au « Café du Commerce » ! Le problème est alors de trouver des formes de débat qui évitent ce risque et permettent de tirer un parti positif de cette envie de « discuter ». Une voie est ouverte par la réflexion de Michel Tozzi sur la « discussion philosophique ». Pourtant, à mon sens, discuter et débattre ne sont pas synonymes (j'en dirai quelques mots pour finir), et c'est pourquoi je voudrais présenter ici une forme de débat oral qui a été souvent expérimentée en classe et dans les stages du GFEN : le « colloque des philosophes ».

J'expliquerai aussi en quoi cette forme de travail oral peut en outre être d'un apport précieux pour l'apprentissage de la dissertation. C'est en effet une évidence partagée par la plupart des professeurs de philosophie que tout le travail mené en classe, le travail commun de l'enseignant et de ses élèves constitue en soi un apprentissage de la dissertation. Cependant cela ne va pas toujours de soi pour les élèves, et cela doit être l'objet d'un travail spécifique qui me semble possible grâce au colloque<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°6 (accessible en ligne).

<sup>2</sup> Et au procès, laissé ici de côté.

Voici le principe du colloque des philosophes. Les élèves sont répartis en groupes de quatre ou cinq, qui reçoivent chacun un texte d'un auteur. Les textes portent tous sur le même problème, disons plutôt sur le même thème, la question du problème faisant justement problème, comme on le verra par la suite ; ils présentent des approches différentes, voire contradictoires, de ce thème. Quelques exemples de ces thèmes : quelles sont la nature et les fonctions de la philosophie ? Avons-nous un libre-arbitre ou bien sommes-nous déterminés ? Quel est le rapport entre pensée et langage ? Quelle est la valeur de la passion ? Valeur et signification du travail... Après avoir lu et étudié leur texte, les élèves doivent représenter leur philosophe dans un « colloque » qui les réunit pour débattre du problème posé. Ils doivent argumenter pour défendre la position de leur auteur, répondre aux objections que les autres auteurs lui feront, faire eux-mêmes des objections. Les textes peuvent être distribués à l'avance aux élèves pour une première lecture à la maison, de façon que tous aient pris connaissance de tous les textes, pour pouvoir anticiper sur les arguments qui pourront leur être opposés, et penser aux objections qu'ils pourront faire aux autres auteurs. Une fois que les groupes ont terminé leur travail, on « joue » le colloque, chacun parlant au nom de « son » philosophe. Ce « jeu » peut durer une heure, parfois deux si nécessaire.

Ce travail, dans ces deux phases, développe une lecture active et critique des textes, une appropriation rapide des problématiques et des concepts à l'œuvre dans les textes (même si une reprise par l'enseignant est nécessaire par la suite pour rectifier certaines erreurs de compréhension), et surtout une capacité à trouver soi-même une argumentation conforme à la thèse de l'auteur, puisque aussi bien les objections des autres peuvent être inattendues et qu'il faut y répondre « dans le feu de l'action ». Je suis toujours frappée, pendant la phase de préparation du colloque en classe, par l'attention scrupuleuse que les élèves portent au texte, par l'effort de compréhension qu'ils font collectivement, mettant en commun leurs lectures, leurs reformulations, leurs perplexités, leurs compréhensions partielles, et construisant ensemble, toujours par une lecture attentive, une intelligence du texte stimulée par la perspective du débat avec les autres auteurs et nourrie par les confrontations qu'ils peuvent déjà esquisser et anticiper. Durant cette phase, je n'interviens qu'à la demande des groupes, pour les aider à résoudre les difficultés de compréhension : non pas en leur expliquant le texte, ce qui court-circuiterait leur recherche, mais en leur demandant de m'exposer la difficulté qu'ils rencontrent et en tentant de trouver la « clé » minimale qui leur permettra de continuer. Je veille aussi à ce que le groupe ne se fourvoie pas dans un faux problème ou un contresens trop grossier ; cependant il peut être utile de laisser un groupe aller au bout d'une erreur pour que ses membres s'en rendent compte et la rectifient par eux-mêmes. Dans la phase du colloque lui-même, mon rôle se limite à organiser

le débat, éventuellement à le relancer s'il s'enlise ou à le recentrer s'il s'égaré hors du sujet, à apporter des précisions si elles sont nécessaires à l'avancée du débat. On s'aperçoit dans cette phase que plus le travail de préparation a été minutieux et précis, plus il permet le surgissement de nouveaux arguments, qui ne sont pas dans le texte mais en sont des prolongements : des implications, des présupposés qui n'avaient pas été vraiment formulés lors de l'étude des textes, mais témoignent d'une véritable appropriation du sens de la pensée de l'auteur, qui est rendue féconde par (trouve à se déployer dans) la situation d'interlocution avec les autres auteurs.

Ensuite on mène, après le colloque, une analyse réflexive qui portera sur la problématisation et sur la clarification des concepts. On travaillera alors sur les questions suivantes, autant que possible par écrit : les auteurs posent-ils le problème de la même façon ? À l'aide de quels concepts les posent-ils ? Quelles conceptions de l'homme sont présupposées par ces différentes manières de poser le problème et de le conceptualiser ? Y a-t-il un niveau de généralité où l'on puisse concilier ces conceptions de l'homme, ou bien sont-elles irréductibles ? On dépasse ainsi le plan de la simple confrontation de thèses d'auteurs, et on peut alors analyser le problème pour lui-même, et tenter de bâtir un raisonnement qui ait son autonomie par rapport aux auteurs, sans se priver pour autant de les faire intervenir dans la résolution du problème. En cela, c'est déjà une préparation à la dissertation.

Cela l'est aussi d'un autre point de vue, celui de la difficulté éprouvée par les élèves à « utiliser les connaissances », c'est-à-dire à savoir comment articuler leur propre réflexion et celles qu'ils peuvent trouver dans les textes ou dans le cours. Le passage par le colloque et le travail que je viens de décrire peut les aider en ce sens : le colloque oblige à se décentrer, à se « plier » à la pensée des auteurs (dont on doit défendre la thèse même si on est en désaccord avec elle), mais aussi à la soumettre à la critique des autres auteurs ; le travail réflexif qui suit oblige à « reprendre la main », à élaborer vraiment le problème pour soi-même, à penser les moyens de sa résolution. Donc à accéder à un « penser par soi-même » qui est nourri par le travail sur les textes.

Mais ce rôle de préparation à la dissertation est aussi, et peut-être surtout, présent dans le fait qu'un tel « exercice » (mais à mes yeux, c'est bien plus qu'un exercice), permet de dépasser l'opposition du relativisme et du dogmatisme, et permet d'affronter, au lieu de la fuir, la question de la diversité des points de vue et des thèses philosophiques avec les élèves. En effet, je pense que les élèves ont le droit de savoir que les philosophes ont débattu entre eux, qu'ils n'ont pas été d'accord et même se sont affrontés avec véhémence sur certains problèmes. Je pense même qu'il est de notre devoir de leur donner connaissance de cela, si nous voulons former leur esprit critique et leur donner

les moyens de « s'orienter dans la pensée », et dans les débats contemporains, et donc aussi les moyens de dissserter.

En quoi, donc, le « colloque des philosophes » permet-il d'affronter la diversité des points de vue et des thèses philosophiques sans tomber dans le relativisme ?

*Première raison* : d'abord parce que c'est une démarche active des élèves, qui ne reçoivent pas passivement l'énoncé de telle ou telle thèse, mais doivent, par la contrainte du débat, se l'approprier de façon à pouvoir trouver les arguments pour la défendre, et y puiser des arguments pour interroger ou réfuter les autres thèses. La question de savoir qui a raison, où se trouve la vérité, est nécessairement posée, mais cette vérité se découvre comme devant être construite, élaborée dans le débat, comme devant non pas venir d'une autorité qui dirait le vrai (ce qui restaurerait un dogmatisme), mais résulter d'une recherche commune dans la confrontation des points de vue, des thèses et des arguments. Ceci me paraît d'une importance fondamentale dans l'apprentissage de la dissertation.

*Deuxième raison* : on nous fait souvent l'objection, lorsque nous parlons de cette démarche, qu'il est illusoire de vouloir faire dialoguer les textes entre eux, parce qu'ils n'auraient pas le même objet, parce qu'ils ne traiteraient pas le même problème. Cette objection est pertinente. Mais justement, le colloque permet d'affronter cette question : les élèves en arrivent assez vite à reconnaître que les auteurs en présence ne donnent pas tout à fait le même sens à un mot, et qu'en réalité ils ne parlent pas tout à fait de la même chose. Mais cela les oblige alors, avec l'aide du professeur, à faire, non pas un simple travail de définition, mais ce qui sera un véritable travail de conceptualisation parce que chaque concept sera indissociable de la problématique et du corps de concepts mis en place par chaque auteur. Ainsi, par exemple, dans un colloque sur le travail mené dans une classe de ES, les élèves ont pu distinguer le travail au sens anthropologique (identifié dans un extrait de l'*Idée d'une Histoire universelle du point de vue cosmopolitique* de Kant, mais aussi dans le passage de « l'abeille et l'architecte » du *Capital* de Marx), le travail envisagé sous l'angle des conditions socio-économiques (dans un autre texte de Marx sur l'aliénation du travail ouvrier), le travail envisagé comme valeur morale (dans un texte de Weber sur le protestantisme), etc. Cette reconnaissance du concept sous le mot, et du concept comme inséparable d'un problème (car si les philosophes utilisent le même mot en des sens différents, c'est bien parce qu'ils posent des problèmes différents, parce qu'ils déplacent le problème posé par les philosophes antérieurs, le « revisitent » avec d'autres concepts) me paraît être une compétence indispensable à faire acquérir aux élèves pour qu'ils puissent dissserter (que ce soit sur un sujet ou sur un texte). Comment, en effet, leur demander de



problématiser sans cela ? Bien sûr on peut le leur dire, le leur expliquer, mais cela ne suffit pas à faire qu'ils le comprennent et que cela devienne un outil de pensée et d'écriture pour eux. Il faut qu'ils en fassent l'expérience, qu'ils rencontrent cela comme obstacle au débat et qu'on surmonte ensemble cet obstacle, pour qu'ils puissent mettre en œuvre la compétence de problématiation. C'est pour cela d'ailleurs que je dis que le colloque est plus qu'un exercice : c'est une expérience de pensée. Et ce colloque permet, à mon sens, aussi de traiter le problème du relativisme, car on cesse alors de voir la diversité des thèses philosophiques comme une diversité d'opinions, mais on la voit comme une diversité d'approches problématiques d'un objet qui n'est le même qu'en apparence, approches qui ne s'excluent pas forcément, mais dont il faut penser l'articulation. Le sens du travail philosophique (à la fois le leur, celui qu'on leur demande, et celui des philosophes dans l'histoire) est alors, je crois, beaucoup plus clair pour les élèves. Pour reprendre l'exemple du colloque sur la valeur et les significations du travail, au départ, mes élèves de cette classe de ES pensaient que Marx se contredisait, puisqu'il affirmait dans un texte que le travail permet de développer les facultés humaines, et dans un autre, que le travail aliène et détruit les facultés du travailleur, jusqu'à ce qu'ils découvrent la distinction conceptuelle dont j'ai parlé plus haut entre le travail au sens anthropologique et les conditions de travail historiquement déterminées. Ils ont alors compris que la critique marxiste de l'exploitation et de l'aliénation n'annulait pas, bien au contraire, son analyse de la valeur anthropologique du travail, et qu'au contraire, celle-ci pouvait venir renforcer celle-là.

Il me semble donc que cette forme de débat en classe – débat fortement contraint par des consignes strictes et par les exigences de sa forme, précisément – vaut bien au-delà du plaisir ludique qu'elle procure (ce qui ne serait déjà pas négligeable !). Elle vaut comme mode d'appropriation de contenus complexes, comme exercice d'argumentation, et, à condition qu'on la travaille en ce sens, comme apprentissage de quelques-unes des compétences nécessaires à l'écriture de la dissertation.

Je conclurai, comme je l'ai annoncé, par la confrontation de ce type de débat avec la discussion philosophique. J'ai cru comprendre, au cours de plusieurs discussions avec Michel Tozzi, que l'axe de son travail consiste à cerner une définition *a priori* de la discussion philosophique, les conditions de la « philosophicité » de la discussion, conditions qui me semblent s'exprimer de son point de vue sous forme de « règles » : il s'agirait d'instituer des règles formelles qui suffiraient à rendre possible une discussion philosophique. Cela ne semble pas suffisant. Pourtant, j'emploie moi aussi le mot forme puisque je parle de « forme colloque » (et de « forme procès »). Mais je crois que c'est en un autre sens : c'est une forme qui est contraignante, non par ses règles, mais par

son contenu (les textes des philosophes, qui ne sont pas choisis au hasard) et par l'activité intellectuelle, je dirais même la posture épistémique qu'elle exige de l'élève. C'est la posture du décentrement, de penser au lieu de l'autre, d'assumer la parole d'un autre énonciateur ; c'est l'exigence d'argumenter, d'objecter et de répondre aux objections, de conceptualiser. Je crois que j'entends « forme » en un sens plus fort de forme d'activité contrainte par un contenu et une situation d'interlocution qui sont en eux-mêmes des matériaux problématiques, et que c'est cette contrainte qui libère vraiment la pensée, plus qu'une discussion « libre » simplement « tenue » par des règles. Il me semble que le mot *débat* dit mieux cela que le mot *discussion*. Et puis, il y a une formule de Canguilhem que j'aime bien : « la philosophie n'est pas un temple, mais un chantier<sup>1</sup> ». Le débat me semble être plutôt du côté du chantier, même s'il n'est pas certain que la discussion soit tout entière du côté du temple !

### **Compléments pratiques sur le colloque des philosophes**

Après plusieurs années de pratique, force est de reconnaître que c'est un succès jamais démenti, en séries technologiques comme en voie générale. Lorsque les élèves ont à s'exprimer sur les formes de cours qui furent pour eux les plus formatrices, le colloque des philosophes arrive systématiquement en tête. Dans leurs copies, les philosophes qu'ils ont incarnés dans un colloque sont les mieux compris, les mieux restitués.

Il ne faut donc pas céder à l'impression d'une perte de temps. Même dans les séries où peu d'heures sont affectées à la philosophie, le colloque des philosophes est une démarche hautement rentable, non seulement en termes d'appropriation de la culture philosophique, mais surtout pour ce qui est de la compréhension des rapports entre les perspectives philosophiques, entre les différents sens que peut revêtir un concept, entre les diverses facettes d'un problème apparemment unique, etc. Le colloque conforte la maxime rousseauiste : perdre du temps, c'est en gagner !

Quelques variations peuvent être imaginées par rapport à la démarche initialement présentée :

La diversité des textes et des philosophes en présence doit bien sûr être adaptée à l'effectif de la classe. D'une manière générale, l'expérience montre que des groupes de 3 ou 4 élèves maximum travaillent efficacement, sensiblement moins au-delà. Aussi, on peut ajouter ou retirer des textes, selon les possibilités de la classe et les points de vue que l'on souhaite approfondir ensuite dans la reprise en cours.

---

<sup>1</sup> 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.

Pour guider les élèves pendant le travail de préparation en petits groupes, on peut distinguer plusieurs étapes : 1) reformulation de la thèse, 2) des arguments, 3) imagination d'exemples, 4) élaboration d'objections et de réponses par rapport à un « adversaire » que le professeur indique et qu'ils doivent donc comprendre en plus de leur propre philosophe, 5) écriture collective d'un dialogue entre leur philosophe et leur adversaire. L'ensemble de cette phase préparatoire nécessite entre 2 et 4 heures.

Le colloque des philosophes peut donner lieu à une note collective, par petit groupe, comprenant une prise en compte du sérieux de la préparation, une évaluation de la qualité de la prestation pendant le débat oral, et de la fidélité des arguments exprimés par rapport au philosophe que les porte-parole ont à incarner.

Pour le débat en lui-même, si les élèves sont nombreux, on peut distinguer, au sein de chaque groupe, ceux qui joueront le rôle de porte-parole (qui incarneront effectivement leur philosophe) et ceux qui seront dans le public. Dans ce cas, le privilège du « public » est de pouvoir intervenir dans n'importe quel sens, y compris pour soutenir une position qui n'est pas celle du philosophe qu'ils ont travaillé. Mais les élèves du « public » restent obligés d'être attentifs aux arguments et de participer activement aux échanges (si l'exercice est noté, la note collective de chaque groupe comprendra la pertinence des interventions de ses membres appartenant au public, aussi bien que celles des porte-parole).

Le débat oral peut être enregistré (à l'aide d'un téléphone, par exemple), puis retranscrit, soit par le professeur, soit par les élèves en leur transmettant le fichier audio et un document partagé auquel ils ont accès en écriture : cela permet aux élèves de conserver une trace de leurs propres interventions et des échanges d'une manière générale. Cette retranscription, très valorisante pour les élèves, permet une reprise active en classe où l'on peut insister sur les distinctions importantes, les objections pertinentes, etc.

## **Où trouver des corpus de textes pour organiser des colloques des philosophes ?**

Sur le site de l'ACIREPh, plusieurs corpus de colloques sont disponibles en libre accès : <https://acireph.org/les-pratiques/echanges-de-pratiques/article/le-colloque-des-philosophes-une-forme-de-debat-oral-en-classe>

Vous y trouverez notamment :

**Les colloques proposés dans le manuel à destination des séries technologiques publié par Nicole Grataloup et Michel Vignard aux éditions Bréal en 2006 :**

- Peut-on concevoir l'homme sans la culture ?
- Est-ce le même type de vérité qui est en jeu dans la science et dans la religion ?
- Quel est le sens et quelle est la valeur des droits de l'homme ?

**Les colloques proposés dans le supplément à ce manuel spécialement dédié à cette démarche :**

- Que peut exprimer une œuvre d'art ?
- Le progrès technique menace-t-il de dénaturer l'homme ?
- Les croyances sont-elles nécessaires ?
- D'où nous vient le goût de la vérité ?
- La loi visent-elle à instaurer la justice sociale ?
- La vie en société permet-elle la liberté et le bonheur ?

**Des colloques construits ou reconstruits au fil des années :**

- Notre volonté est-elle libre ?
- Les lois visent-elles à instaurer la justice ?

**Des exemples de retranscription du débat oral en classe**

- Dans les documents collaboratifs du groupe Facebook « Enseigner la philosophie », vous trouverez également des recueils de textes et des propositions de colloques.
- Dans le manuel Bordas 2020 pour la voie générale, dirigé par Fanny Bernard et Guillaume Lequien, les pages « Penser avec les philosophes » sont prévues pour permettre aux élèves de confronter les textes de différents philosophes sur un problème donné, notamment en organisant un colloque des philosophes.

# Théâtre : jouer Platon pour le comprendre

Fanny Bernard

Pourquoi et comment enseigner la philosophie par le théâtre ? Les pratiques de classe accordent de plus en plus de place au cinéma, cependant le théâtre est peu utilisé par les professeurs de philosophie, bien qu'il constitue une grande ressource pour développer les compétences d'argumentation, de problématisation et d'expression orale comme écrite. On peut évidemment faire un usage illustratif des pièces de théâtre, comme de n'importe quelle œuvre artistique. Shakespeare et Molière sont des ressources incroyables pour problématiser de nombreuses questions philosophiques du programme de terminale. Cependant, je voudrai ici m'intéresser au théâtre non pas seulement comme répertoire de pièces ou spectacles mais comme pratique artistique utile à l'enseignement de la philosophie.

## **Le jeu théâtral, une ressource riche pour notre enseignement**

En effet, l'incarnation de personnages philosophiques mais aussi d'argumentaires, de concepts et de problèmes permet aux élèves une meilleure compréhension de ceux-ci et surtout une appropriation qui leur donnent la possibilité de mieux développer leur pensée propre qu'ils n'ont généralement tendance à le faire dans le cadre de cours magistraux classiques.

Jouer la philosophie plutôt que de simplement la lire ou l'écouter permet de rendre la philosophie vivante et actuelle aux élèves qui ont souvent tendance à se la représenter comme une activité historiquement dépassée, trop difficile ou étrangère (socialement et intellectuellement). Le programme de

terminale ne leur propose en effet que des philosophes morts, et à travers la plupart des textes présentés dans le cours de philosophie, ils ont affaire à une langue ancienne. Jouer un argumentaire leur permet de se rendre compte de sa pertinence et de ses enjeux contemporains car cela les oblige à l'ancrer dans une situation concrète. L'art dramatique est fondé sur un *drama*, une action qu'il faut inventer pour pouvoir jouer. De plus, cela amène les élèves à reformuler dans leur langue une pensée.

Certaines pratiques pédagogiques inventées et développées par le secteur philosophique du G.F.E.N.<sup>1</sup> proposent ce type d'activité. Le colloque des philosophes inventé par Nicole Grataloup propose de mettre les élèves en situation de restitution d'un argumentaire d'un extrait philosophique sur une problématique précise en confrontation avec d'autres extraits d'autres auteurs<sup>2</sup>. À partir de l'exercice du colloque des philosophes, on peut proposer aux élèves une écriture, seul-e ou à plusieurs de l'échange d'arguments et d'objections de plusieurs philosophes sur une même question. J'ai ainsi fait écrire à une classe de terminale littéraire une scène sur « Y a-t-il de justes inégalités ? » à partir d'un travail où la classe était divisée en groupes pour étudier les textes d'Aristote, Delphy, Badinter, De Gouges, Beauvoir et Fouque sur cette question. Mais la démarche a pris la forme de ce qu'on appelle dans le théâtre contemporain « une écriture de plateau » : il s'agit d'écrire à partir d'improvisations sur scène. Ainsi, j'ai demandé aux élèves d'improviser le rôle de chaque philosophe, à partir d'un espace que j'avais délimité. Les élèves « spectateurs » commentaient en faisant des propositions de mises en scène, d'entrée et de sortie des personnages. Cela a permis de réfléchir aux différentes relations imaginables entre les philosophes, et donc aux arguments et objections qui peuvent se tisser entre les différentes positions philosophiques. Sans aller jusqu'à une scène à plusieurs voix, l'écriture d'un dialogue entre deux philosophes permet aux élèves de mieux appréhender la dialectique à l'œuvre dans la dissertation, dans un premier temps d'apprentissage de l'exercice, sans se substituer à elle.

Une autre forme, celle du procès, invite à développer une argumentation d'accusateur, de juge ou de défenseur<sup>3</sup>. En classes technologiques, ce type d'activité permet de donner une dimension ludique au cours de philosophique et donc d'intéresser les élèves par un biais non philosophique. J'ai ainsi fait jouer le procès imaginaire de Edward Snowden en TSTMG. Paradoxalement,

---

<sup>1</sup> Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle est un mouvement de recherche et de formation en éducation, fondé sur l'idée d'auto-socio-construction des savoirs.

<sup>2</sup> Sur ce sujet, voir le texte de Nicole Grataloup, « Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes » repris dans ce *Guide*.

<sup>3</sup> Voir à ce sujet, le texte de Nicole Grataloup, « Le procès d'Antigone », repris dans ce *Guide*.

le meilleur discours lors du procès fut celui d'un personnage inventé : la femme d'Edward Snowden, témoin à la barre. On voit donc que la dimension imaginaire de la théâtralisation dans ce type de dispositif est un ressort utile et efficace au développement des compétences d'argumentation et de problématisation des élèves. En effet, les procureurs et avocats dans ce dispositif ont bien su échanger objections et réponses sur la question de la surveillance et de la Raison d'État, tandis que les mêmes élèves sur le même sujet face à un sujet de dissertation n'y auraient pas réussi. L'ancrage dans une situation concrète permet donc un engagement philosophique : le fait de jouer un rôle et pas un autre pousse les élèves à s'investir dans une position philosophique. La dimension agonistique du dispositif de procès produit une excitation favorable à la réflexion philosophique si on l'encadre par des règles de vie de classe.

Enfin, si l'on envisage le jeu théâtral non comme une nouvelle production d'une pensée mais comme une interprétation des textes existants, l'activité théâtrale permet aux élèves d'entrer plus directement dans la langue philosophique qu'ils ne le font quand ils lisent le texte silencieusement ou à haute voix en classe. Incarner le texte philosophique sur une scène leur permet de mieux articuler ce texte. On sait que dire un texte sur scène à un public pour que celui-ci le reçoive véritablement, c'est en un sens, le réécrire. Ainsi cet exercice, qui peut apparaître comme simple jeu, serait en fait aussi un exercice d'écriture philosophique. C'est le projet que j'ai mené pendant trois ans au lycée Rousseau de Sarcelles et que Diane Luttway a mené plusieurs années avec la « Platon Academy ».

### **Récit d'expérience : « jouer Platon pour le comprendre »**

Deux comédiens de la compagnie « Moukden Théâtre » sont intervenus dans ma classe de terminale littéraire pour treize heures de stage étalées sur trois semaines, grâce aux financements de la région Île-de-France et à la participation du lycée dans lequel j'enseigne.

Les ateliers se sont basés chaque année sur une œuvre philosophique entière, dans le cadre de la lecture suivie, obligatoire pour l'oral de rattrapage en philosophie. De concert avec les comédiens, nous avons choisi des dialogues de Platon car les comédiens avaient travaillé sur cet auteur et la forme dialogique prend chez Platon une dimension agonistique qui recèle déjà entre ses lignes une certaine théâtralité. Le *Gorgias* n'est pas une œuvre facile pour les élèves : le travail théâtral a alors permis une meilleure compréhension du texte. La deuxième année du projet, nous nous sommes attelés au *Criton* qui est plus aisé à comprendre à la première lecture : la mise en jeu a permis d'en approfondir les enjeux existentiel et métaphysique. En complément de la lecture du *Criton*,

nous avons travaillé aussi pendant le projet théâtre sur *L'Apologie de Socrate* qui est un texte plutôt monologique : le travail des élèves a consisté à rendre ce texte dialogique et théâtral en imaginant ce qu'avait pu être le procès de Socrate en 399 avant J.-C. La troisième année, j'avais décidé de travailler sur un texte court, mais difficile en raison de son fort ancrage dans le contexte historique de la Grèce de Platon : *l'Ion*. Les élèves ont alors bien compris en donnant de la consistance au personnage d'Ion, que le rhapsode ferait aujourd'hui partie du star system.

J'ai sélectionné dans le texte de Platon des extraits que l'on pourrait assimiler à des scènes de théâtre. Deux comédiens ont chacun pris un groupe d'environ seize élèves afin de faire travailler les scènes par un duo ou un trio la première année. La deuxième année, un groupe a travaillé sur une scène collective : la reconstitution du procès de Socrate, avec ses juges, ses accusateurs et ses témoins à partir de *L'Apologie de Socrate* et *Vies et doctrines des philosophes illustres*. Et le deuxième groupe s'est concentré sur des scènes à deux, tirées du *Criton*. La troisième année, nous avons pu jouer tout le texte de Platon, avec un Socrate et un Ion pour chaque extrait. Les interventions des comédiens ont été conçues comme un stage intensif resserré dans le temps afin que les acquis se consolident d'une séance à l'autre car lors des premières séances, les élèves n'étaient pas à l'aise avec les exercices de jeu. Une restitution du travail mené pendant le stage a eu lieu chaque année devant une classe de première littéraire, ce qui a permis de transmettre l'intérêt pour une philosophie vivante et un théâtre conceptuel aux élèves de section littéraire, les préparant à leur année de terminale.

Avant ces interventions artistiques, les élèves étaient censés avoir lu le texte de Platon et j'avais commencé à l'introduire en classe. L'étude proprement philosophique du dialogue s'est poursuivie en parallèle des ateliers théâtre. Lors du travail sur le plateau, nous laissons rapidement de côté la lettre du texte platonicien pour en comprendre, incarné dans un personnage, une émotion ou une attitude, la véritable portée philosophique. Il fut intéressant de voir comment au moment du jeu en public face à un autre acteur, les élèves sont plus à même d'improviser des arguments et des exemples justifiant une thèse, que lorsqu'ils sont face à une feuille blanche pour écrire une dissertation. Il me semble que c'est la dimension corporelle et sensible du théâtre, le fait d'incarner un personnage dans une situation, qui permet ce déblocage. C'est là l'apport vraiment spécifique des comédiens professionnels : ils peuvent très rapidement mettre en jeu les élèves, en insistant sur quelques règles basiques à connaître sur un plateau pour développer un personnage et une situation.

Au milieu du stage, j'ai demandé aux élèves de réécrire leur scène avec leurs propres mots et leurs propres exemples, tout en étant fidèle aux idées et



concepts de Platon et en conservant la forme du dialogue. Cet exercice d'écriture théâtrale, original en classe de philosophie, a permis aux élèves de saisir la dynamique de la pensée rationnelle qui avance par arguments et objections alors qu'elle reste parfois trop abstraite dans le cadre de la dissertation. Une élève comprend sur le plateau l'exemple du tyran Archélaos en l'adaptant à un exemple d'actualité. Lorsqu'ils ont dû incarner le refus de l'exil et la préférence de Socrate pour la mort, quelques mois avant son exécution, les élèves ont mieux saisi la conception socratique de la mort. Ion s'est révélé être aussi prétentieux que Beyoncé, et les citations d'Homère ont trouvé leur équivalent dans les topoï connus des élèves : l'actualisation nécessaire au jeu théâtral a permis de donner du sens à un texte qui paraît poussiéreux. Aussi, les longues analogies du raisonnement platonicien devaient être claires pour les élèves pour pouvoir être mises en tête et en bouche.

Le but du stage était à la fois de prolonger l'étude de l'œuvre suivie, mais aussi de faire en sorte que les élèves s'approprient mieux les idées et les concepts platoniciens. Les résultats à l'oral de rattrapage en philosophie sur le *Gorgias* témoignent en partie de l'efficacité de cette pédagogie par le théâtre.

Outre cet objectif scolaire propre à la discipline philosophique, le temps pour une activité artistique à part entière pendant le cours de philosophie avait aussi pour fin un travail sur l'expression orale, l'aisance corporelle, la créativité et l'imagination. Les moments de jeu ont permis de révéler les capacités des élèves dans la prise de parole en public, alors que ceux-ci se cachaient lors des cours traditionnels. Ainsi, tous les élèves ont appris les rudiments de l'expression scénique : porter sa voix, soutenir le regard, assumer son corps, ce que je n'aurais pas pu faire seule lors d'un cours traditionnel. De plus, certains ont largement valorisé leurs compétences oratoires pendant ce stage alors qu'il est plus difficile de le faire dans le cadre scolaire habituel. Les élèves ont pris du plaisir à travailler sur ce texte par l'approche théâtrale. La première approche, celle de la lecture solitaire, avait été plus difficile et moins agréable.

Enfin, le passage par le plateau oblige les élèves à faire travailler leur imagination : comment incarner Socrate ? Cet exercice de créativité fut très riche et intéressant à observer pour moi, car je me suis rendu compte que les exercices de philosophie du bac font finalement peu appel à la créativité des élèves. Je tiens à distinguer ici ce projet théâtre de tout projet de rhétorique ou de concours d'éloquence. Certes, un projet théâtre permet de travailler des compétences orales, même ce n'est pas une fin en soi. Le théâtre nécessite la création d'un personnage distinct de l'acteur qui le joue : il y a une mise à distance du texte prononcé et un travail de fictionnalisation, à la différence de la rhétorique où l'on parle en première personne. De plus, le théâtre est un art collectif : Socrate doit jouer avec son partenaire, contrairement à l'éloquence où

l'élève est seul face à un autre élève ou un public. En tant qu'art non utilitaire, le théâtre me semble plus riche que l'éloquence.

Cependant, on peut aussi noter une limite à cette entrée ludique : parfois le jeu l'a emporté sur le texte puisque dans l'improvisation, la parole n'était parfois plus fidèle à Platon. Ainsi, les sophistes ont parfois été caricaturés. Il n'est ainsi pas évident de mettre une limite au « jeu » dans tous les sens du terme pour faire véritablement progresser les élèves en philosophie. Il est aussi difficile d'évaluer objectivement la progression des élèves dans les exercices canoniques après un tel projet. De plus, la restitution publique devant une classe et des professeurs du lycée a contraint les élèves à se confronter à la gestion du stress. Ce fut un moment difficile à appréhender car le stage et la restitution étaient imposés à tous les élèves. Deux élèves, trop inhibés, n'ont pas accepté le jeu du stage, malgré tous les efforts des intervenants comédiens pour s'adapter aux difficultés des élèves. Ils n'ont pas pu profiter de l'exercice. L'effectif élevé d'une classe de terminale ne permet pas un travail théâtral personnalisé et précis pour chaque élève. Cependant, après la confrontation au public, la majorité des élèves étaient fiers du travail accompli et reconnaissants de l'apport d'un tel stage. Le goût pour l'art théâtral s'est clairement développé avec ce projet puisqu'une dizaine d'élèves a désiré en fin d'année rejouer une scène écrite par eux-mêmes sur la possibilité de la destruction de la nature par la technique face à des collégiens, des camarades et des professeurs dans le cadre d'une journée de projets éco-responsables au lycée.

Je tenais à mettre en avant dans cet article l'importance d'une pratique théâtrale pour l'apprentissage de la philosophie mais on peut noter qu'un tel projet doit aussi être complété par une sortie théâtre pour être le plus riche possible pour les élèves. La première fois que j'ai mené ce projet, nous sommes donc allés voir au théâtre (L'échangeur de Bagnolet) le spectacle *Trois songes*, inspiré de *l'Alcibiade*, *l'Apologie de Socrate* et *l'Euthyphron* de Platon, mis en scène par Olivier Coulon-Jablonka et joué par les comédiens intervenant en classe. Outre la fréquentation d'une œuvre contemporaine, cette sortie a permis aux élèves de se rendre compte que la philosophie ne se cantonne pas aux murs de la classe ni aux élèves de terminale.

Malgré les difficultés pratiques (financements, heures de cours limitées, programme infini, etc.) que peut rencontrer ce type de projet théâtre, je pense qu'il ne faut pas se laisser effrayer et tenter tout ce qui est possible avec les moyens du bord afin de tirer parti de la richesse de la pratique théâtrale pour enseigner la philosophie. Les projets théâtre ont d'autant plus de sens pour les élèves que nous sommes maintenant liés à l'enseignement de la littérature en HLP : ils peuvent être le moment d'un véritable travail interdisciplinaire à un moment de l'année pour donner de la cohérence à cet enseignement bi-disciplinaire.

# Quels usages du cinéma en cours de philosophie ?

Rémy David

L'objectif est d'indiquer des perspectives de réflexion concernant un ensemble de pratiques qui ont pris une importance croissante depuis deux décennies. Il s'agit de permettre aux collègues de disposer de quelques repères pour se poser certaines des questions qui ont traversé les collègues plus expérimentés, afin qu'ils gagnent du temps et de l'énergie et puissent chercher les ressources qui leur permettraient de construire et d'expérimenter les pratiques qui leur semblent pertinentes et intéressantes, de chercher leur style et de former leur public.

L'introduction d'usages de films ou de séries dans un cours de philosophie ne tourne pas le dos à une culture populaire pour ne glorifier qu'une culture livresque – jugée parfois trop exigeante et élitiste par ses bénéficiaires. Elle cherche au contraire à conjuguer la culture des élèves des classes les plus populaires avec une culture scolaire supposée les élever. Or tous les élèves pratiquent le visionnage de séries et de films. Leur apprendre à les regarder, les décoder, les analyser, leur montrer que ce sont des matières pensées qui offrent matière à penser pour leurs récepteurs, constitue un intérêt évident de certains de ces usages. En outre, ils montrent qu'on ne philosophe pas uniquement à partir de situations très abstraites et de problèmes inaccessibles, mais aussi de situations concrètes, quotidiennes ou hors-normes, mais auxquelles l'on pourrait s'identifier, si l'on prenait la fiction pour un « comme si » c'était vrai. Les usages du cinéma en philosophie ont pour immense mérite de montrer que l'on peut philosopher de tout ou presque, et donc que philosopher est accessible, et intéressant pour tous les élèves, et non pas seulement pour ceux qui « se destinent » aux classes préparatoires ou aux études de philosophie.

## **Des usages ? Pourquoi ? Comment ?**

Une approche du cinéma en cours soulève inévitablement un certain nombre de questions, pour lesquelles la réponse ne va pas de soi, ouvre à réflexion et discussion au sein du métier.

Pour quelles raisons se servir du cinéma dans les cours de philosophie ? Qu'est-ce qui légitime un tel usage, quels sont les risques et les limites de ces pratiques ? Peut-on s'autoriser à utiliser des films ou des séries télévisées sans culture solide de l'analyse d'image ou de l'analyse filmique, sans connaissance de l'histoire du cinéma (comme art, ou comme industrie), sans connaissance de ses conceptions ou même de ses théorisations, de ses genres, de ses courants esthétiques, de ses révolutions techniques... ?

Peut-on s'y aventurer sans avoir, pour autant, conceptualisé ou théorisé le rapport du concept à l'image animée, la pensée visuelle spécifique qui est à l'œuvre dans le cinéma ?

L'usage du cinéma en classe de philosophie, pour séduisant qu'il puisse paraître, ne génère-t-il pas ses propres illusions et ses propres obstacles au philosopher ?

Le cours de philosophie ne répond pas qu'à des finalités générales à moyen et long termes, ou à des objectifs de séance ou de séquence pédagogique, il doit également se poser la question des moyens adaptés pour réaliser ces buts.

Dans un cours de philosophie, il faut se demander comment s'y prendre pour introduire le cinéma, et quel équilibre trouver avec les autres composantes du cours, d'un point de vue didactique. Le film, l'épisode ou l'extrait est-il une distraction, un divertissement, une illustration d'une situation philosophique ou est-il susceptible de faire philosopher (réfléchir, problématiser, conceptualiser) ? Le film est-il une œuvre culturelle à étudier, non seulement dans une perspective instrumentale disciplinaire (qu'il invite-t-il à penser philosophiquement ?) mais aussi dans une perspective esthétique, comme œuvre monde, complexe et transversale ?

Faut-il être formé à une telle approche, pour ne pas « faire n'importe quoi » avec les élèves – étant entendu qu'il existe une « spécialité » cinéma-audiovisuel au lycée, ne risque-t-on pas le mélange des genres, ou de prendre ses propres opinions pour des discours « savants » ? Et à quoi faut-il se former ? Aux théories du cinéma, à l'esthétique « philosophique » du cinéma, à l'analyse de films, à pratiquer l'enseignement avec ce type d'artefact technologique ou de médiation ?

## Des approches variées et instrumentales

- *Légitimation* ? Faut-il légitimer l'usage, les usages, du cinéma, ou des séries, comme si ces formes récréatives avaient encore à gagner leurs lettres de noblesse intellectuelles et esthétiques ?
- Le cinéma comme *machine à notioner* : un film / une série, une notion / un concept, un texte (œuvre ou extrait scolaire). Le cinéma est instrumentalisé pour rendre la philosophie accessible, pour imager la pensée abstraite. Ce fut le pari des premiers ouvrages de Cinéphilos. Le risque est de ne faire de l'œuvre qu'un prétexte à philosopher.
- Extraire pour introduire, illustrer, problématiser, conceptualiser : une approche économe, qui reste philosophico-centrée, focalisée sur un objet partiel dépendant du regard philosophique posé sur lui. L'approche est plus précise que pour la machine à notioner, mais obéit à la même logique instrumentale. L'approche philosophique souvent abstraite est incarnée, figurée, et partagée, ce qui est déjà intéressant.
- L'approche de l'œuvre. C'est une approche plus complète et coûteuse. Le risque de la dépense (de temps et de moyen, notamment énergie et concentration), dans une approche transversale, complexe. Elle propose une analytique, et encourage souvent les élèves à effectuer une synthèse de l'œuvre<sup>1</sup>.
- (S')exercer et faire apprendre : que demander aux élèves ? Que doivent-ils réaliser comme travail, et comment les évaluer ? Le travail sur le film est-il l'œuvre de l'enseignant, ou des élèves, ou des deux conjointement ? Chaque approche est possible, et sans doute à expérimenter.

## Des tensions

### Des questions et des tensions de professeurs

- *Quel statut donner au film : un instrument, un prétexte, ou une œuvre ?* Comment l'usage du film s'inscrit-il dans le cours de philosophie ? Est-ce une référence évoquée, supposée connue ? L'expérience montre très rapidement que cette culture postulée commune ne l'est pas, et que très peu d'élèves ont une approche cinéphilique. Le film fait varier tout d'abord les habitudes et les places : on n'est plus face à face (élèves et prof) mais côte à côte vers cet objet.
- *Quelle technicité, quelle rigueur ou exigence intellectuelle ?* On peut chercher à armer son discours techniquement (ou plus largement

---

<sup>1</sup> Voir, dans ce Guide, le texte de Rémy David sur la démarche du cinéphilosophe qui développe ce point.

culturellement), mais l'on peut très bien s'autoriser à parler depuis sa propre expérience de spectateur s'il s'agit de partager cette sensibilité, et de se faire confiance. C'est l'exigence de pensée qu'il faut partager, mais sans se précipiter, car le langage cinématographique pas plus que la philosophie ne sont immédiatement accessibles aux élèves.

- *Regarder (voir et revoir)* et comprendre ce qui est vu : le film n'est pas ce que l'on y projette, mais le sens que l'on construit à partir de ce qui est montré et entendu, et de ce qui est caché (hors-champ, silence, bande son et bruitsages). Quelle économie de l'attention filmique ?
- *Interrompre ou continuer* ? Faut-il segmenter le film, en extraire des passages, ou bien le regarder comme une œuvre, dans son intégralité car c'est cette totalité qui fait sens ? Les deux écoles ont des avantages, et des inconvénients ou limites, culturels et pédagogiques. L'interruption ouvre l'espace de la pensée, et révèle la pensée non consciente mais bien à l'œuvre : elle autorise l'explicitation. La continuité respecte l'usage cinéphile de respect de l'œuvre, mais risque d'écraser le détail sous le regard global : elle privilégie la synthèse sur l'analyse.
- *Comprendre et interpréter* ; faire sens, quelle part de subjectivité s'introduit dans ce qui est signifiant ? Le sens peut-il être objectif ? Ce qui est pensé du film, est-ce la pensée du film, ou une pensée à partir du film ? Qu'y investissent les « regardeurs » ? Le film ne s'achève-t-il que dans le regard qui est porté sur lui ?
- Quelle part du *narrativo-descriptif* (du littéraire) vis-à-vis de l'*analytique* et du *réflexif* ? Philosopher n'est pas raconter des histoires, même si le *logos* se truffe parfois de *muthos* : philosopher c'est tenter de sortir du récit littéraire pour élaborer un discours rationnel sur un objet.
- *Questionner et conceptualiser* : un film, ça pense ; un spectateur, ça pense. Il reste à penser cette pensée. L'activité philosophique se déploie à travers une activité rationnelle qui, sans exclure le recours à la sensibilité, questionne, problématise, et conceptualise, précise de quoi elle parle. Comment cette activité problématizante et conceptualizante s'articule-t-elle avec l'expérience sensible du film, et sa conception figurative et sonore ? Comment ce triple récit (scénario, tournage, montage) est-il matériau pensé par le réalisateur, et matière à penser pour les récepteurs ? S'agit-il de problèmes ou de concepts mis en scènes, ou bien d'idées mises en images, ou encore de situations problématiques, de figures ou de personnages qui incarnent des concepts, des questionnements ?
- Un travail des *percepts*, mais aussi des *affects*, pour conceptualiser. Travailler un film, c'est tout d'abord se rendre sensible à ce qui est

montré, c'est se rendre disponible pour un apparaître, s'extraire du monde et de sa vie pour une phénoménologie fictionnée (par d'autres) et à laquelle on s'abandonne. Travailler un film, c'est donc se livrer à un partage du sensible. Mais au-delà du sensible, le cinéma ouvre à un partage de l'affect. Le récit filmique est si puissant parce qu'il nourrit, tout autant que la littérature (mais que nombre de nos élèves ne pratiquent que scolairement), l'imaginaire, entendu à la fois comme réservoir d'images mobilisable, et comme structure ou matrice à récits et fantasmes, à identifications et altérisations, et que ce faisant, il concourt à ouvrir des vies possibles, des vies rêvées, des vies cathartiques peut-être également, qui nous permettent de vivre mille et une émotions par substitution, et de pouvoir bénéficier du recul pour en parler, et les raisonner.

- *Parlécrire* : faut-il faire vivre la réflexion du film et sur le film à l'oral, ou bien en (faire) inscrire les traces aux élèves, au risque d'en perdre la dynamique associative, l'émulation de la discussion ? Faut-il rester sur la spontanéité d'une parole à la volée, sous la prise de l'affect et du regard à peine achevé ? Mais qu'y a-t-il alors de formateur ? Que vaut une réflexion qui ne laisse aucune trace, qui n'opère aucune transformation durable ? Les traces garantissent-elles la possibilité du retour à la discussion vive, à la réflexion se faisant ? Les traces engagent l'élaboration.
- L'usage du cinéma en cours de philosophie ouvre à une *tension entre détente* récréative (mais recrée-t-elle quelque chose ?), un *divertissement*, et une *exigence* d'un ordre nouveau, qui demande d'autant plus de rigueur qu'elle prend une forme divertissante. Comment réussir à user de la puissance divertissante pour se focaliser, mettre au travail la pensée, et apprendre davantage, y compris lors de pratiques récréatives ?

### Tensions pour les élèves

- Un regard « *blasé* » *mais pas formé* : comment se rendre sensible ? Pourquoi revoir, pourquoi compartimenter le film (pédagogiquement) ? Si regarder un film ou une série est une pratique régulière personnelle ou familiale, en quoi y aurait-il besoin d'en modifier les usages en classe ? Quelle est la spécificité d'une pratique scolaire des supports fictionnels grand public ? Chacun sait déjà comment voir, regarder, et ce qu'il y cherche et trouve, même s'il attend toujours une certaine surprise, un certain dépaysement ou extranéité (un déplacement ou pas de côté). Or le regard scolaire recentre, généralise, homogénéise et prétend « apprendre » aux élèves ce qu'ils savent déjà faire, ou autrement

- dit, leur faire réapprendre ce qui ne relève pas d'un apprentissage, d'où une certaine résistance.
- *Vouloir accélérer* mais avoir *besoin de ralentir* : principe de plaisir scopique *versus* principe de réalité formatif. L'usage du cinéma en cours de philosophie recouvre nécessairement une temporalité problématique. S'agit-il d'un *one shot*, d'une fenêtre imaginaire dans le cours de philosophie, ou d'une pratique formalisée, récurrente, à visée formative, avec des exercices réitératifs visant à générer des gestes intellectuels et sensibles ? Comment laisser advenir ce qui doit advenir en termes de philosopher, si l'on prévoit trop fermement le déroulement d'un discours sur, d'une analyse professorale ? Quelle place la sensibilité et l'affectivité tâtonnante des élèves peut-elle y prendre ? Quelle emprise, maîtrise du cadre et du temps le professeur instaure-t-il, quelle déprise autorise-t-il pour qu'il advienne quelque chose du côté des élèves, qu'une performativité ait lieu ? Comment créer les conditions d'un *kairos* dans la chronique d'un cours annoncé ?
  - Une *difficulté à sortir du narratif pour réfléchir* et questionner. Le film raconte une histoire et propose des identifications qui touchent, qui affectent les élèves, les émeuvent. Comment s'autoriser à en parler, comment accepter d'exposer ce qui nous émeut, devant les autres membres de la classe, devant le professeur ? Comment transformer ce récit (des actions avec des personnages, dans des lieux et en des temps) en réflexion philosophique, générale ou universelle, cherchant la vérité.
  - Peut-on dépasser le *relativisme* du « regardeur » ? À chacun son regard, et à chacun sa vérité ! Cela n'interdit-il pas la construction d'une réflexion commune, et d'un jugement de goût collectif ? Un visionnage commun, une pensée ensemble, une réflexion collective est-elle possible ? Comment, et peut-être même pourquoi, surmonter la robinsonnade du spectateur, pour s'ouvrir aux affects des autres ? Quel *voyeurisme* se cache dans l'*exposition* scolaire de ce qui est *ressenti* ? Ce ressenti ne relève-t-il pas de l'intime, qui n'a pas sa place dans la classe ? Cinéphilosopher relèverait-il d'une logique de l'estime, d'une forme de violence voyeuriste depuis l'autorité professorale ? C'est là l'un des enjeux particulièrement puissants de l'usage du cinéma en classe de philosophie : se donner accès aux affects, parfois très intimes, pour en élaborer une pensée, ne serait-ce que par la mise en mots, en les posant dans l'espace public, en s'en distanciant pour pouvoir y réfléchir.
  - « Nous sommes *condamnés au particularisme* » : le risque d'enfermement dans la particularité : comment parvenir à abstraire, à généraliser un questionnement construit dans une situation particulière,



pour l'inscrire dans un raisonnement rationnel ou raisonnable ? Si la situation est pensable, peut-elle permettre de penser, notamment pour les élèves qui n'ont pas construit le recul suffisant, ni interrogé la démarche déductive au regard de la démarche inductive ? Le cinéma est une matrice à proposer des situations particulières problématiques, à visée universelle.

- *Complexifier la pensée* dans la subtilité de ce qui est montré, et des évolutions de personnages ou des situations : l'art du mouvement qui donne son nom au cinématographe est également à penser comme mouvement, transformation, tension, qui sont parfois seulement montrées et non dites.

L'usage du cinéma n'a rien de simple, ni d'impossible. Il déplace les problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage, mais ne résout rien. Il éclaire les tensions et les dilemmes du professeur, comme ceux de la participation active des élèves à leur propre formation (à laquelle ils résistent par ailleurs), sans pour autant constituer une solution miraculeuse aux tensions et aux paradoxes qui animent notre pratique. Il permet toutefois de montrer, comme nous avons essayé de l'indiquer, une ressource précise pour permettre aux élèves de prendre du pouvoir sur certaines de leurs pratiques culturelles quotidiennes, en accédant à un niveau réflexif et analytique sur la forme filmique, et autorise une mise en mots des affects et des tensions qui enrichit le matériau philosophique au travail. Il procure par son écart divertissant, un appel d'air dans le cours propre à enrôler les élèves.

Il ouvre notre enseignement à une pratique culturelle non scolaire extrêmement partagée, et montre que l'on peut philosopher à partir de ressources extra textuelles et extra-scolaires, et que notre enseignement peut ouvrir à des pratiques culturelles et intellectuelles personnelles, et non uniquement érudites et réservées à une « élite » culturelle ou « professionnelle ». De cette manière, elle donne réellement sens à un enseignement élitaire pour tous de la philosophie, à une pratique « profane » de la philosophie, hors les murs, hors institution, mais que l'école pourrait permettre de faire émerger. À chacune et chacun de nous de s'en emparer, et de le vivre avec ses élèves.



# Le Cinéphilosophe. Quels potentiels et quelles limites ?

Rémy David

Cet article est conçu comme une réponse *pratique* possible aux questions que pose l'usage du cinéma en philosophie. La proposition de Cinéphilosophe cherche à éviter une approche instrumentale du cinéma en cours de philosophie, pour lui préférer une démarche analytique qui envisage l'œuvre cinématographique comme une matière réfléchie, une œuvre de pensée, et comme une matière à penser. Le film est ainsi envisagé intégralement, dans son montage, comme une proposition esthétique, réflexive et signifiante, qui offrira des perspectives transversales sur des éclairages du programme de philosophie.

En quoi travailler une œuvre cinématographique permet-il d'apprendre à philosopher ? Le récit filmique et la fascination pour l'image animée ne constituent-ils pas des obstacles pédagogiques à l'ascèse du concept ? Les émotions suscitées n'empêchent-elles pas de réfléchir, de problématiser et de conceptualiser, bref de philosopher ? Le temps de travail consacré à analyser un film est-il bien employé ? N'est-il pas du temps perdu, voire une manière quelque peu démagogique de ne pas « faire cours » ? A contrario, le travail d'analyse cinéphilosophique n'autorise-t-il pas à explorer d'autres dimensions du philosopher que la leçon et l'explication de texte relèguent ou empêchent ?

Quelles sont les potentialités, la puissance de cette démarche, et quelles sont ses obstacles, ses écueils, ses limites, philosophiques et pédagogiques ?

Travailler ainsi un film comme une œuvre revient à faire le choix d'une approche transversale des notions et concepts, des repères et des éventuelles références mobilisées. Le film est pensé comme une œuvre achevée. C'est à la

fois la simplicité de sa trame dramatique et la complexité des détails, des problèmes et des thématiques disséminés et mis en œuvre qui en font la richesse. Les films choisis traversent le plus souvent les grands domaines de la philosophie, l'existence et la culture, la philosophie pratique et, à l'occasion, les enjeux de la connaissance et de la vérité. Contre la tendance à simplifier dans une approche instrumentale (conceptuelle ou problématique), l'étude de l'œuvre permet d'ouvrir à la complexité de la réflexion sans avoir à affronter les difficultés d'une langue classique ou excessivement intellectuelle. L'image soulage dans la mesure où elle se lit « spontanément », ce qui n'exclut pas un apprentissage de sa construction, ni de ses montages, et donc une éducation à l'image.

## **Récit, personnage, fiction en philosophie**

L'enseignement philosophique apparaît la plupart du temps désirable et difficile du fait de son aridité conceptuelle : trop abstrait de situations ordinaires et concrètes à penser. Le recours au récit est très souvent nécessaire pour permettre de comprendre, pour faire sens et donner prise sur le discours logico-conceptuel. Le récit filmique permet d'éviter le recours à la littérature. L'image capte immédiatement l'attention sans avoir à affronter mise en mots et figures de styles dont les codes échappent souvent aux élèves, même en terminale. Le film offre l'intérêt et l'avantage d'un abord immédiat, d'un attrait sensible, et d'une culture partagée. Tout l'enjeu du travail cinéphilosophique proposé est d'utiliser cette forme connue et appréciée pour l'accompagner dans une transition d'un usage divertissant vers une pratique réflexive et formative, vers une pratique philosophante.

### **Un récit à réfléchir**

Le récit filmique offre l'avantage de proposer le plus souvent des situations problématiques, qu'il s'agira ensuite de penser dans leur généralité et conceptuellement : la proposition filmique choisie doit donc se prêter à une élaboration intellectuelle. Il permet d'accrocher l'attention des élèves dont l'économie est très précaire et de mettre en œuvre, en images, des problèmes concrets qui se posent aux personnages, des dilemmes moraux, existentiels, dramatiques et des tensions qui traversent les spectateurs. L'image et le récit fixent l'attention et offrent un objet de pensée. Surtout ils permettent aux spectateurs et spectatrices de s'identifier, de s'imaginer être à la place de... et de considérer quasi inconsciemment que les problèmes que traversent les personnages sont, pourraient être, les leurs. Cette fonction figurative du récit qui incarne des idées dans des personnages est un ressort extrêmement puissant pour déclencher la réflexion. Non seulement il permet de se représenter les drames, de quasiment

les vivre (l'identification amoureuse ou le sentiment d'injustice par exemple, font partie des leviers les plus courants et les plus puissants du cinéma) mais il autorise également, pour peu qu'on veille à en instituer le geste intellectuel, une ressource de distanciation, de décentrement égoïque, de perspectivisme choral précieux à la pensée, une relativisation du relativisme de l'immédiateté (« à chacun sa vérité », « mes opinions me contentent tout à fait ») qui permet d'embrasser l'altérité des points de vue pour se construire une réflexion enrichie d'autres points de vue que ceux qui nous sont trop « évidents ».

### Du vrai et du faux en philosophie : (du bon) usage de la fiction

Le film nous propose une mise en récit dont nous savons tous qu'elle est fictive, qu'elle n'est pas (la plupart du temps) avérée historiquement. Cela questionne les élèves sur le statut épistémique du film ou de ce que nous en faisons en cours. Prenons-le comme une fiction avec son *pacte de lecture*, ou plutôt son pacte fictionnel : « toi qui entres dans cette œuvre, tu sais fort bien qu'elle ne raconte rien ayant réellement existé tel qu'il est décrit et raconté, mais si tu l'acceptes, tu feras comme si cela était vrai ». Le pacte fictionnel définit un « comme si » qui permet d'y réfléchir selon le même régime que celui de la littérature et d'en dégager ce qu'il y a de pensable, de profond ou léger, mais de profondément vrai, y compris dans le « faux ». Il suffit que la situation soit suffisamment vraisemblable pour que l'on puisse s'y projeter, s'identifier à ses personnages. Du faux peut émerger du vrai, pour peu qu'on en partage les prémisses fictionnelles, puisque les fictions sont tissées de la sensibilité et de la compréhension de ceux qui la forgent.

### Un partage du sensible

Passer par un récit en image, non philosophique *a priori*, permet de mobiliser l'imaginaire d'une façon différente de l'exemplification usuelle en philosophie ou de l'expérience de penser. La pensée philosophique est essentiellement langagière, mais sollicite et mobilise, souvent pour l'explicitier et le critiquer l'imaginaire social et individuel, pour le problématiser, le déconstruire ou en rendre raison. Or le cinéma est une formidable machine à produire de l'imaginaire, à conjuguer discours et images pour contribuer aux mythologies contemporaines. Il semble important d'aider les élèves à se construire un regard critique, à se distancier des émotions mises en branle par le récit, pour les mettre au travail, les réfléchir.

Jacques Rancière a forgé l'expression du *partage du sensible* pour montrer comment s'articulent ou se distribuent le politique et l'esthétique : partager le sensible, c'est le répartir entre le visible et l'invisible, le sensible et l'insensible ;

mais c'est également ce que nous avons en partage, ce qui nous est commun, que nous avons éprouvé ensemble, dont nous avons une expérience commune. Or le film est une expérience tout à la fois individuelle et collective. Et ciné-philosopher c'est tenter de faire exister cette part commune, de lui donner ses lettres de noblesse pour sortir d'un relativisme caricatural et spontané d'un grand nombre d'élèves, pour montrer combien le film nous donne à éprouver et à penser, y compris sur ce qui a été ressenti. Ce partage du sensible, c'est donc également une manière de faire une place aux affects dans le cours de philosophie, au lieu de les ignorer pour rationaliser le passionnel. L'enjeu est de leur permettre de conceptualiser les affects qui les traversent, de faire une place à ces affects des personnages ou de spectateur, pour les mettre au travail de la pensée et ainsi leur donner une prise dessus, à défaut d'une emprise. Les affects ne sont pas uniquement décrits, regardés de manière surplombante par le philosophe qui s'en excepte et les juge : la traversée de l'affect fait partie de ce que nous partageons et que nous avons à réfléchir. De ce point de vue, le cinéma, comme la musique ou la littérature, recèle d'une puissance inégalable par la philosophie textuelle. Ces puissances affectives et mythologiques peuvent-elles servir de tremplin pour accéder au philosophique pour des élèves qui se sentent exclus de la réussite aux exercices académiques ? C'est ce que permet de conclure l'expérience du cinéphilosopher.

## Pratiquer le partage

Le dispositif du cinéphilosopher entreprend le film de manière contre-intuitive. Au lieu de le visionner puis de le réfléchir, à la manière d'un cinéclub introjeté dans la salle de classe, il propose, sur le mode de la lecture romanesque, un dévoilement progressif de l'intrigue, en démembrant la narration du réalisateur-monteur, pour propo-imposer une analyse scène par scène. Le récit est ainsi interrompu sans cesse, différé mais continué – quasiment au sens d'une création continuée collective. Différer rend possible la distance nécessaire pour réfléchir, introduit un coin dans la tension de l'attente, vers la suite du récit, pour faire le point sur « qu'avons-nous vu ? », « qu'en avons-nous compris ? », « que nous invite à questionner, à réfléchir cette scène ? ». Le suspens devient temps commun de réflexion. Certains auront saisi la trame narrative, d'autres se seront rendus sensibles à certains détails, du champ ou du hors champ, de tel son, de tel cadrage, d'autres auront été touchés par les failles, la position ou les dilemmes de tel personnage, d'autres auront perçu des incohérences, ou qu'un doute se dessine... Le travail d'analyse scène par scène restituée à chaque scène sa fonction diégétique et dramatique, sa logique, mais également révèle pour les spectateurs tout ce qu'ils doivent penser sans en prendre nécessairement conscience : à quelles inférences me conduit la scène ou l'enchaînement des

scènes, quelles questions sont soulevées ou posées, s'agit-il d'une causalité proposée, d'une ouverture que le regardeur doit achever sans être guidé par le réalisateur et son œuvre ? C'est bien sûr la rigueur du montage, ce « troisième » récit filmique qui devient ainsi visible mais également le tressage ou le tissage des problématiques qui se dévoile dans le travail de l'ellipse, du montré et du caché, des silences et des sons. L'analyse est à la fois sensible et réflexive, affective et conceptuelle, tressant ces différentes dimensions de l'expérience, pour montrer dans ce faire, que nous pouvons philosopher de l'existence et non seulement pour apprendre, savoir ou réussir à un examen qui peut leur paraître très formel. Philosopher, c'est une activité qui peut s'inscrire dans le quotidien, dans les pratiques culturelles des élèves, de telle sorte que certains terminent l'année, en seconde comme en terminale, en disant « Monsieur, je ne peux plus regarder un film sans réfléchir, vous m'avez changé ». Ils disent ainsi qu'ils ont engagé leur formation philosophique, avec cet objet qui était le leur, et qui est devenu un objet partagé, de regard mais aussi de penser.

Le film offre un matériau qui devient le commun : le film est le monde que nous avons en commun, ce qui nous apparaît et auquel nous pouvons nous référer, que nous pouvons comprendre ou pas, qui fait sens ou pas, mais sur lequel le professeur n'a pas de savoir plus grand et approfondi : il est tout, et uniquement, ce que nous regardons et entendons ensemble, et ce que cela nous donne à penser. Le film est envisagé comme une œuvre-monde, tout en faisant signe vers notre monde, notre réalité humaine et ses questionnements problématiques, sa complexité et ses ambivalences. L'important est ici de partager ce commun, de le verbaliser, de le formuler : ce qui est perçu, senti, ressenti, imaginé, conclu, réfléchi, interrogé, suspendu ou troublé. Cette mise en mots permet de partager et de relancer la réflexion à un autre niveau d'élaboration, qui pense la particularité de la situation, pour ensuite questionner sa généralisation possible, sa conceptualisation, sa logique, sa comparaison et ses écarts avec d'autres situations, comme celles que traversent nos sociétés. Le film devient une matrice à penser un monde fictif qui renvoie en miroir, au moyen de l'explicitation du pacte fictionnel, à notre monde commun. Le philosopher devient une médiation pour réfléchir le monde actuel que nous partageons à partir de ce monde fictif. Ainsi, le travail sur le film permet ainsi de déployer et d'articuler une esthétique de la création ou de la production, et une esthétique de la réception, en permettant de mettre des mots sur ce qui se ressent.

Le dispositif de cinéphilosopher compte *a minima* quatre objectifs qui sont explicités aux élèves, ainsi que les modalités d'évaluation.

- Apprendre à philosopher à partir de situations mises en scène : problématiser et conceptualiser notamment.

- Éduquer le regard : apprendre à regarder, à sentir, à discerner. Savoir se rendre attentif aux différentes dimensions du film.
- Apprendre à analyser un film, une scène, un personnage : l'analyse comme opération intellectuelle essentielle et son pendant, la synthèse.
- Apprendre à réfléchir ensemble, faire l'expérience d'une pensée collective, que l'on est plus intelligent ensemble que seul (ce qui est fort peu développé dans les *habitus* scolaires et philosophiques en particulier).

Les évaluations se travaillent d'abord lors d'entraînement sur des scènes, collectivement puis individuellement. En fin de cycle, un travail écrit de synthèse est proposé, qui propose de faire le point sur une scène, sur des personnages, sur les problèmes traversés, les concepts élaborés, ainsi que sur la dimension formative du travail analytique et de la dimension esthétique (ce film vous a-t-il plu ou pas ? Expliquez pourquoi). En terminale, le travail s'enrichit d'un positionnement sur les notions au programme, dans la perspective de contribuer à une fiche de révision sur chaque notion (dont la trame est proposée puis réélaborée avec les élèves).

## Écueils et limites

Cinéphilosopher ne constitue toutefois pas une solution miraculeuse aux difficultés de l'enseignement de la philosophie, ni aux difficultés des élèves pour apprendre à philosopher.

- Prendre le temps nécessaire à une analyse cinéphilosophique peut sembler à de nombreux collègues un risque de le perdre, au lieu de former les élèves à expliquer des textes d'emblée élaborés philosophiquement qui, de surcroît, les préparent à l'examen. Il me semble que cet écueil relève d'un choix pédagogique qui consiste notamment à permettre aux élèves de se former à philosopher sur des pratiques culturelles de leur quotidien, lors de la seule année où ils se formeront à la philosophie (pour l'écrasante majorité d'entre eux), afin qu'ils se convainquent que philosopher est bien pour eux, et bon pour eux, dans leur existence, car cela enrichit leur vie réflexive. Pourquoi alors ne pas y consacrer un peu de temps ?
- « Quand le doigt montre la lune, l'élève regarde le doigt » : l'on doit être particulièrement vigilant à former les élèves à partir de l'image pour élaborer une réflexion, y compris sur leurs affects, et non simplement raconter ou décrire. La tentation de l'image est d'en rester prisonnier, ici et maintenant, au lieu de formuler le problème auquel la situation ou le personnage renvoie, les concepts qui permettent de le penser. La force identificatoire et d'incarnation de la démarche



- inductive est également sa faiblesse : les élèves risquent d'en rester à une pensée trop particulière, sans devenir capables de généraliser leur questionnement ou de le transférer à d'autres contextes ou problèmes. C'est donc une exigence à maintenir que de rappeler la démarche problématique et la rigueur conceptuelle de la pratique philosophique, y compris si elle particulière. Conceptualiser et problématiser restent des gestes intellectuels difficiles à prendre en charge et à mettre en œuvre.
- Bon nombre d'écrits sont souvent décevants, bien en deçà de la richesse des échanges oraux collectifs, des discussions suscitées par les images ou les prises de position réciproques (affectives, éthiques, politiques notamment). Les élèves n'y réalisent pas la philosophie attendue et déployée en cours, alors même qu'ils disposent de leurs notes pour travailler une synthèse. Certes, dont acte, mais ce travail permet également à un nombre non négligeable d'élèves de se réaliser philosophiquement, autrement dit de philosopher pour la première fois, alors qu'ils n'avaient pas réussi à le faire sur des écrits plus académiques. Ce sont ces réussites qui me sont précieuses. À l'instar d'autres exercices moins traditionnels, ils offrent une expérience réussie de philosophie, un plaisir et une fierté qui leur permet de se savoir capable. Et n'est-ce pas ce déclic que nous cherchons à produire chez nos élèves ?



# Comment organiser une discussion en classe de philosophie

Michel Tozzi

## Objectif

Une discussion en classe de philosophie a pour objectif de mobiliser une dynamique des échanges entre les élèves sous la conduite du maître, pour favoriser, par la confrontation rigoureuse à une altérité plurielle, l'élaboration de leur propre pensée, à l'occasion de l'approche d'une question, d'une notion, d'une distinction conceptuelle, d'un texte, d'un cours... Elle peut bien entendu être mobilisée dans un cours d'EMC. Il faut dans ce cas être attentif à ne pas instrumentaliser la philosophie, en lui gardant tout son caractère critique par rapport aux pouvoirs.

### *Deux types de discussion en séance plénière*

- Une discussion en début de séquence, plutôt spontanée, dite « de débroussaillage », qui vise à permettre l'émergence des représentations des élèves sur une notion ou une distinction conceptuelle, ou sur une question posée pour formuler des thèses ou développer des arguments.
- Une discussion en fin de séquence, préparée, dite « d'approfondissement » ou « référencée », où après un cours ou une étude de texte(s), les élèves consolident leur conceptualisation d'une notion ou/et leur problématisation d'une question et la thèse argumentée qu'ils soutiennent, en s'appuyant sur des éléments du cours ou/et d'auteurs.
- On peut utiliser aussi, pour préparer les séances plénières, le travail en groupes, avec animateur et rapporteur.

## Méthode

Il est nécessaire que les élèves puissent se voir pour discuter (favoriser la structure en U). La discussion est menée par le professeur qui introduit le sujet, rebondit sur les interventions des élèves, recadre la discussion lorsqu'on perd de vue la question posée, et, pour assurer une progression, met leurs interventions en relation entre elles et avec la question posée, fait des reformulations ou des mini-synthèses. Il assure ainsi une exigence intellectuelle en veillant particulièrement à la mise en œuvre par les élèves de processus de réflexivité (problématisation, conceptualisation, argumentation). Il gère enfin, par un climat de confiance et de sécurité la dynamique du groupe, et maintient une éthique conversationnelle du respect de la pensée et de la personne de chacun.

Les écueils les plus fréquents sont de parler soi-même trop longtemps, et de ne pas laisser assez de place à la parole des élèves, de donner ostensiblement son point de vue ou de vouloir orienter la discussion dans son sens, ce qui casse la dynamique des échanges entre élèves et l'élaboration personnelle de leur pensée. En revanche, il est utile d'intervenir sur les processus de pensée pour que les élèves développent des compétences philosophiques : faire formuler la question, ses présupposés et conséquences, définir une notion ou une distinction conceptuelle, faire préciser le contenu d'une thèse, produire des arguments et des objections, analyser des exemples etc.

## Variante

On peut déléguer certaines fonctions à des élèves, et se concentrer sur l'animation du seul contenu : un élève peut être *président de séance*, chargé de répartir démocratiquement la parole selon des règles (ordre d'inscription, priorité aux moins-disants, perche tendue aux muets, mais droit de se taire). Il apprend une compétence sociale, gérer démocratiquement un groupe. Un autre peut être *reformulateur* de ce qui vient de se dire, pour s'entraîner à écouter et comprendre ses camarades. Un autre *secrétaire de séance*, mémoire collective qui rend compte de la discussion à chaud et apprend à faire la synthèse écrite d'une discussion orale ; il peut y avoir aussi des observateurs sur les rôles tenus, pour mieux s'y préparer, et sur les processus de pensée utilisés (problématisation, conceptualisation, argumentation), pour bien comprendre leur intérêt réflexif. C'est le dispositif dit DVDP (discussion à visées démocratique et philosophique)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour plus de précision, voir le padlet PhiloTozzi (accessible en ligne).

# Aiguiser l'esprit critique en cours de philosophie<sup>1</sup>

Benjamin Bobée

Les prescriptions visant à former le jugement critique des élèves ont toujours accompagné les programmes de philosophie, depuis 1809, ce qui n'est pas le cas des autres programmes disciplinaires du second degré. Après s'être naturellement penché sur les nouveaux programmes de philosophie qui réaffirment ces prescriptions, le professeur de philosophie débutant se demandera donc quelle est la place de ses cours face à cette exigence consensuelle élargie à toutes les disciplines.

## Suffit-il de faire un cours de philosophie pour développer l'esprit critique ?

Tout comme certains prétendent que la philosophie est sa propre pédagogie, on pourrait penser que le cours de philosophie comporte intrinsèquement une culture de l'esprit critique, c'est-à-dire une mise en valeur spontanée d'un tel esprit.

Selon nous, dans les deux cas, il n'en est rien. La philosophie et l'esprit critique ne ruissellent pas plus sur les lycéens attentifs que l'argent des riches sur les pauvres travailleurs. Une telle conception, de la part d'un professeur de philosophie, semblerait bien naïve pour ne pas dire prétentieuse : qui oserait prétendre que son cours est tellement philosophique que les élèves n'ont qu'à

---

<sup>1</sup> Cet article est développé plus précisément dans la revue *Diotime* (janvier 2021). Voir aussi, « Expériences de soumission en classe, mises en garde et précision », à paraître dans la même revue.

accepter d'être guidés vers la sortie de la caverne aux ombres changeantes ? Nous pensons que doit se mettre en place une véritable réflexion didactique et pédagogique en philosophie, sur les moyens de développer l'esprit critique des élèves.

Rappelons une évidence : le cours de philosophie n'est pas la philosophie. Il s'agit bien d'un cours, dispensé par un professeur dans un cadre scolaire, qui a notamment pour finalité de préparer des élèves à une épreuve académique, celle du baccalauréat. Qu'en est-il alors des exercices académiques que constituent la dissertation et l'explication de texte ? Certes, ils sont utiles dans la mesure où ils permettent de travailler la conceptualisation, l'argumentation, la problématisation et l'interprétation, dans la mesure où ils imprègnent les élèves d'une pensée critique en acte et où ils les confrontent à des pensées nouvelles. Mais selon nous ils ne suffisent pas et les pédagogues que nous sommes doivent élaborer des dispositifs appropriés aux compétences critiques que nous voulons développer. Cela suppose d'une part que nous mettions en évidence pour nous-mêmes et pour les élèves ces compétences ; et d'autre part que nous travaillions les compétences critiques de façon explicite. Sur ce dernier point, les recherches ne manquent pas, de Matthew Lippman<sup>1</sup> à Elena Pasquinelli et Nicolas Gauvrit, de sorte que nous sommes amenés à considérer que de façon générale, « expliciter les compétences mobilisées dans un cours améliore son efficacité<sup>2</sup> ». En effet, l'activité métacognitive, par laquelle l'élève réfléchit à propos de sa propre réflexion, lui permet d'objectiver une démarche mentale au moment où il la fait, d'en prendre conscience, de la décrire, de l'améliorer. Il nous paraît donc indispensable de travailler explicitement les compétences critiques avec les élèves et de favoriser ainsi cet aspect majeur de toute pensée critique : sa rétroactivité.

## **Qu'entend-on par « esprit critique » et quelles compétences critiques développer ?**

Comme l'ont montré plusieurs études, des capacités cognitives (mémorisation, imagination, catégorisation, raisonnement, etc.) développées ne suffisent pas à diminuer l'adhésion aux croyances non fondées<sup>3</sup>. Il ne suffit donc pas de s'évertuer à renforcer les capacités cognitives des élèves pour développer leur esprit critique. Il incombe bien sûr à l'enseignant, de façon générale,

<sup>1</sup> Matthew Lippman, *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique*, De Boeck, 2011.

<sup>2</sup> Voir la présentation de l'étude de Elena Pasquinelli et Nicolas Gauvrit dans la Revue *Cerveau et psycho* n° 91 de septembre 2017.

<sup>3</sup> Par exemple, l'étude suivante s'intéresse à l'esprit critique des enseignants : Adam-Troian J, Caroti D, Arciszewski T, Ståhl T. « Unfounded beliefs among teachers: The interactive role of rationality priming and cognitive ability. », *Appl Cognit Psychol*. 2019; 1-8.

de substituer aux contrevérités des vérités fondées. Concernant le professeur de philosophie, son rôle n'est pas d'offrir la vérité sur un plateau mais de libérer les élèves de deux dérives : le scepticisme total et le dogmatisme. Nous parlons bien de *scepticisme total* qui est la forme extrême et à la fois la plus superficielle du scepticisme, celle dans laquelle nos élèves peuvent sombrer face à la découverte des incertitudes de la science, de ses limites et des travestissements possibles de la vérité, intentionnelles ou non. Le risque pour les élèves est alors de s'en remettre finalement à son contraire et de croire tout et n'importe quoi ou n'importe qui, de croire ce qui nous arrange ou bien ce qui arrange ceux qui nous influencent ou cherchent à nous manipuler. C'est alors que font surface le complotisme, le climato-négationnisme, le sexisme, le fanatisme, le sectarisme, etc. Le doute doit donc être guidé, il doit se doter des moyens rationnels de s'exercer, sans quoi la pensée non critique, en croyant se libérer, s'asservirait à la première idée reçue ou au premier dogme qui se présenterait. Nos élèves se trouvent face à deux attitudes opposées qui représentent deux dangers : « douter de tout ou tout croire, ce sont deux solutions également commodes, qui l'une et l'autre nous dispensent de réfléchir. »

Malheureusement, aucun passage des programmes ne nous fournit une définition de l'esprit critique, ni ne nous indique comment le travailler et encore moins comment l'évaluer<sup>1</sup>. Dans *La formation de la pensée critique*, Jacques Boisvert dresse un panorama des définitions de l'esprit critique<sup>2</sup>. Trois convergences apparaissent, parmi les diverses définitions étudiées :

- La pensée critique fait appel à plusieurs capacités.
- Elle requiert de l'information et des connaissances pour se mettre en œuvre.
- Elle implique une dimension affective.

Voici la définition que nous proposons : être critique c'est savoir mobiliser un ensemble de savoirs, de capacités et d'attitudes et les mettre à profit conjointement afin de déterminer de façon réflexive, autonome et rationnelle, ce qu'il convient de penser ou de faire.

Quelles sont alors ces compétences critiques à développer (explicitement) chez les élèves ? Voici une liste possible, probablement non exhaustive et certainement discutable :

---

<sup>1</sup> La recherche « Éducation à l'esprit critique », financée en partie par l'Agence Nationale de la Recherche, se déroulera de janvier 2019 à décembre 2022. Elle étudiera les méthodes proposées par les différents acteurs de l'Éducation nationale et intéressera en particulier au problème de l'évaluation de l'esprit critique.

<sup>2</sup> Jacques Boisvert, *La formation de la pensée critique – Théorie et pratique*, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999, pp. 11-29.

<b>Capacités (savoir-faire, habiletés de pensée)</b>	<b>Attitudes (savoir-être, comportements)</b>
Rechercher des informations ou des précisions dans la mesure où le sujet le permet	Avoir tendance à rechercher les raisons de phénomènes
Définir des termes de façon adaptée au contexte et évaluer les définitions	Être ouvert d'esprit
Distinguer hypothèse/conclusion/justification	Savoir remettre en question ses opinions ou son action
Formuler des hypothèses plausibles	Faire preuve d'impartialité
Évaluer la crédibilité d'une source d'information	Faire montre d'humilité (notamment intellectuelle)
Prendre une position dans une argumentation orale ou écrite mais avec nuance	Savoir suspendre son jugement (douter de soi, des autres)
Analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories	Penser de façon autonome
Distinguer les informations pertinentes de celles qui ne le sont pas	Avoir le souci de l'exactitude dans ses raisonnements, observations et actions
Distinguer les faits prouvés des faits supposés	Savoir résister au conformisme (ou pression du groupe)
Comparer des situations analogues : transférer ce qu'on a compris à de nouveaux contextes	Savoir résister à l'autorité, à l'ordre ou à la demande que nous jugeons illégitime

Nous le voyons, ces compétences critiques qui mériteraient d'être explicitées sont théoriques et pratiques. Ce dernier aspect que nous allons maintenant préciser, est particulièrement manifeste avec les deux dernières compétences que nous avons choisi d'ajouter à cette longue liste.

## **Quels sujets aborder avec les élèves ?**

Pas plus qu'il ne faudrait réduire le développement de l'esprit critique à la seule réflexion sur le complotisme, il ne faudrait négliger la valeur pratique de l'esprit critique au profit de sa seule dimension théorique. Il ne s'agit donc pas seulement d'avoir en ligne de mire les falsifications de la vérité et les dogmatismes de tout ordre. Il s'agit aussi de trouver les moyens de mettre les élèves en garde contre les conséquences pratiques auxquelles risque de conduire une absence d'esprit critique.

À titre d'exemple, il nous paraît utile de travailler avec les élèves sur l'idée de propagande et ses différentes expressions (commerciales, étatiques, idéologiques, etc.). Illustrer la réflexion par une analyse des propagandes commerciales de l'industrie de l'alcool dont nos élèves peuvent être victimes, est



très parlant pour eux. Sur ce sujet on peut par exemple se référer aux analyses d'Edward Bernays<sup>1</sup> qui dévoile précisément les stratégies qu'il a utilisées afin de faire fumer les femmes.

La dimension pratique de l'esprit critique renvoie à l'idée de responsabilité, qu'elle soit individuelle ou collective. On peut l'aborder avec le traitement des notions de Liberté et de Devoir. On pensera ici par exemple au risque de perdre le sens de ses responsabilités en suivant des injonctions illégitimes, par conformisme (la pression du groupe) ou en étant placé dans ce que Milgram appelle « l'état agentique<sup>2</sup> ».

On se souviendra de la mise en situation de Ron Jones dans ses propres cours d'histoire<sup>3</sup>, dans les années 60 et de l'École de psychologie de Palo Alto (la systémique). De façon plus légère mais déjà bien efficace, nous mettons nous-mêmes depuis quelques années les élèves en situation d'obéissance à des injonctions illégitimes afin d'éveiller, à la fois, leur sens des responsabilités et l'exigence d'un esprit critique toujours en alerte, face aux diverses autorités. Nous développons ci-dessous un exemple de mise en situation qui permet de travailler les deux dernières compétences critiques listées ci-dessus (la résistance au conformisme et aux ordres que nous jugeons illégitimes).

De telles mises en situation déstabilisent et captivent les élèves. Elles les plongent dans une remise en question qui est probablement plus formatrice de leur esprit critique qu'un cours magistral brillant mais aseptisé. Certes, le cours magistral a ses vertus mais il ne saurait porter à la vertu. Or selon notre conception, l'esprit critique n'est pas seulement une qualité intellectuelle et une valeur : être critique est une exigence morale et une disposition d'esprit qui s'acquiert et qui doit s'incarner dans nos actes. De sorte que l'enseignant se doit aussi de réfléchir à des dispositifs qui permettent de développer en eux cette vertu critique. Alors nous pourrions prétendre véritablement conduire nos élèves à être critique et les porter à cette vertu qui est pour nous non seulement une autre vertu cardinale mais également « une vertu complète », au sens aristotélicien.

---

<sup>1</sup> Edward Bernays, *Propaganda, comment manipuler l'opinion en démocratie*.

<sup>2</sup> Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité*.

<sup>3</sup> Bien relatée de façon romancée dans *La vague* de Todd Strasser. Sur ce sujet, les élèves connaissent souvent le film allemand du même nom, de Dennis Gansel.

## Comment aborder ces sujets ?

À titre d'exemple, voici le schéma du début de notre séquence de terminale « *Sommes-nous libres de désobéir à des ordres que nous jugeons illégitimes ?* » évoquée ci-dessus<sup>1</sup> :

Étapes		Type de travail
1	Mise en situation d'obéissance à une injonction illégitime	Collectif par groupes de 4
2	Retour critique sur ce qui vient d'être accompli	Individuel écrit : tenter d'expliquer son obéissance
3	Quel était votre devoir ? Idée de conflit des devoirs (prendre conscience de l'absence de contrainte ou de menace)	Oral classe entière avec synthèse écrite
4	Première formulation du problème de la responsabilité : Si cette enquête avait été réelle, qui aurait été responsable de l'exclusion des élèves ?	Collectif oral
5	Généralisation du problème : dans le cas d'une obéissance à une injonction illégitime, sans contrainte ni menace, qui est responsable ?	Débat par 1/2 groupe avec observateurs (le 1 <sup>er</sup> débat enrichit le 2 <sup>e</sup> )
6	Synthèse des problèmes et des idées qui ont surgi	Par groupe mettre en évidence : problèmes / idées / concepts utilisés / qu'est-ce qui a manqué pour résoudre le problème (connaissances, concepts, etc.) ?
7	Synthèse collective. Cela aboutit à la formulation du problème : Sommes-nous libres de désobéir à des ordres que nous jugeons illégitimes ?	Collectif avec trace écrite à élaborer avec les élèves

Durant la mise en situation initiale qui dure une dizaine de minutes, nous mettons les élèves en situation de dresser officiellement, pour le compte du Rectorat, une liste d'élèves qui seront définitivement exclus des bibliothèques publiques en raison de leur appartenance religieuse, de leur orientation sexuelle ou de leur origine migratoire.

Je commence par informer les élèves d'une (soi-disant) demande du Rectorat concernant une enquête sur l'ensemble des lycéens de notre Académie et qui impliquerait les élèves eux-mêmes dans le dépouillement. Je précise que cela se fait « sous la responsabilité du professeur ». Le dépouillement doit se faire

<sup>1</sup> On trouvera le schéma général de la séquence dans le revue *Diotime* n°84. Le site de l'ACIREPh propose des documents précisant le contenu de la première étape et des écrits d'élèves.

par groupe de quatre élèves. Suivant les consignes, les élèves commencent par des choses simples et agréables (se mettre en groupe, cocher dans les colonnes les cases correspondant à certaines orientations sexuelles ou religions déclarées). Puis, de colonne en colonne, ils sont finalement conduits, par une escalade d'engagements, à cocher des cases correspondant à l'exclusion de certaines catégories d'élèves. Nombre d'entre eux expriment plus ou moins ouvertement, mais toujours sans éclat, leur étonnement, leur incompréhension<sup>1</sup> voire leur indignation. Mais rapidement, les groupes me remettent l'étude qu'ils ont signée. Leur obéissance (qui d'année en année est de l'ordre de 100 %) repose sur l'enfermement des élèves dans une puissante structure d'autorité, celle du professeur et de l'Institution scolaire. Elle repose aussi sur leur placement dans un état agentique.

Précisons que tous les élèves qui s'expriment, par écrit (anonymement) ou par oral, condamnent ce qu'ils accomplissaient pourtant. Il ne s'agit donc pas pour l'enseignant d'exprimer une morale inutile mais plutôt de les amener à comprendre le paradoxe de la situation d'obéissance à des injonctions que nous jugeons illégitimes et à se forger les armes permettant de ne plus s'y soumettre. Nous ciblons alors dans notre réflexion la situation d'obéissance la plus problématique, celle qui a lieu sans contrainte. Après avoir dévoilé la supercherie, les élèves s'engagent dans une réflexion sur leur responsabilité qui donnera lieu à un débat puis à la rédaction d'un dialogue.

Cette séquence marque beaucoup les esprits et modifie avantageusement l'atmosphère de classe. Elle permet à la fois d'engager les élèves dans une réflexion philosophique et d'aiguiser leur esprit critique en développant les qualités critiques suivantes : savoir résister au conformisme ; savoir résister à des injonctions que nous jugeons illégitimes ; analyser ou évaluer des arguments ; penser de façon autonome ; savoir remettre en question ses opinions ou son action ; être ouvert d'esprit ; prendre une position dans une argumentation orale ou écrite mais avec nuance ; évaluer la crédibilité d'une source d'information ; définir des termes de façon adaptée au contexte et évaluer les définitions.

---

<sup>1</sup> Je prends soin, dans les semaines ou les mois qui précèdent, d'affirmer explicitement des valeurs personnelles et institutionnelles en total désaccord avec ce qui leur est demandé de faire ici (parfois même avec l'aide de la LICRA qui intervint, de façon convaincante et appréciée par mes élèves, la veille de l'une de ces mises en situation).



# Ressources pédagogiques utiles

Stéphane Dunand et Sylvain Theulle

Ce court article vise à présenter un certain nombre de ressources utiles pour les professeurs de philosophie. La liste n'est bien entendu pas exhaustive.

## Ouvrages de pédagogie

- Hendrick et MacPherson, *What does this look like in the Classroom ?*, John Catt Educational Ltd., Melton, 2017 [Court et efficace, ce petit livre présente, sous forme d'entretiens avec les meilleurs spécialistes, des applications du meilleur de la recherche en science de l'éducation dans la salle de classe (*élaborer ses cours, gérer ses classes, évaluer ses élèves*, etc.). En français, on pourra aller voir du côté de la collection Mythes et réalités, aux éditions Retz]
- Brauer M., *Enseigner à l'université*, Paris Armand Colin, 2011 [Un ouvrage clair et efficace qui vous sera utile pour organiser votre travail et celui des élèves notamment pour construire des cours magistraux ou des activités, organiser son année et organiser son temps.]
- Brown P. C., Roediger H.L, McDaniel M. A, *Mets-toi ça dans la tête!*, Genève, Markus Haller, 2016 [Ce livre présente l'état des recherches sur l'apprentissage en sciences cognitives et montre comment les appliquer en classe. Le chapitre 8 est le plus directement utilisable et il peut être lu indépendamment des chapitres précédents.]
- Farina M., Pasquinelli E., Zimmermann G., *Esprit scientifique et esprit critique*, Paris, Le pommier, 2018 [Ce livre, qui s'inscrit dans le programme La main à la pâte, comprend des activités liées à l'esprit

- critique, souvent menées dans d'autres disciplines, mais transposables en philosophie.]
- GFEN Secteur philosophie, *Philosopher, Tous capables ?*, Paris, Chronique sociale, 2005 [Un livre important dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie. On y trouvera des activités, des réflexions pédagogiques et une défense de la démocratisation de l'enseignement de la philosophie.]
  - Tozzi M., *Penser par soi-même*, Paris, Chronique sociale, 2020 [Un petit classique de didactique philosophique par un pionnier des recherches sur l'enseignement de la philosophie en France.]

## Réflexions pédagogiques

- Cospérec Serge, *La guerre des programmes*, Paris, Lambert-Lucas, 2020 [Un livre utile pour comprendre l'histoire récente du programme de philosophie. Pourquoi un programme de notions et pas un programme de problèmes ? Quelles sont les forces en présence dans le champ de l'enseignement, leurs positions ?]
- Charbonnier Sébastien, *Que peut la philosophie ?*, Paris, Seuil, 2013 [Une critique radicale des présupposés de la conception traditionnelle de la philosophie en France (de son élitisme, de sa conception pédagogique selon laquelle la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie). Un plaidoyer en faveur de la démocratisation de l'enseignement de la philosophie]
- Rapport Derrida Bouveresse [Publié en 1989. Il est à la fois un état des lieux de l'enseignement de la philosophie en France et un manifeste pour un renouvellement complet de l'enseignement de la philosophie, dont les recommandations n'ont pourtant jamais été appliquées jusque-là.]

On trouvera des livres utiles chez divers éditeurs, notamment la collection Didac Philo aux éditions Lambert-Lucas.

## Reuves

On lira avec profit les revues suivantes :

- *Côté Philo* (<https://acireph.org/l-acireph-2/notre-revue-cote-philos/>) [La revue de l'ACIREPh, qui comprend à la fois des articles pratiques, des exemples d'activités et des articles théoriques, sur les programmes en philosophie, les exercices, etc.]
- *Teaching Philosophy* (<https://www.pdcnet.org/teachphil>) [Une revue dont le titre indique le contenu.]

- *Diotime* (<http://www.educ-revues.fr/diotime/>) [Une revue consacrée à l'enseignement de la philosophie au sens large. Chaque publication comprend des articles pratiques, des articles de recherche, des dossiers]
- *Pratiques de la philosophie* ([http://www.gfen.asso.fr/fr/pratiques\\_de\\_la\\_philosophie](http://www.gfen.asso.fr/fr/pratiques_de_la_philosophie)) [La revue du GFEN, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Une mine d'activités et de réflexions.]

## Sites

- <https://eyssette.github.io/> [Site de Cédric Eyssette, rassemblant énormément de documents, cours, textes, conseils pratiques sur l'usage du numérique]
- <https://eyssette.github.io/sujets-philosophie/> [base de données de sujets de dissertation tombés au bac, avec un moteur de recherche]
- <https://eyssette.github.io/sujets-philosophie-bac/explications.html> [base de données d'explications de texte tombés au bac]
- <https://www.atelierphilo.fr/> [le site de Guillaume Lequien recueille à la fois des cours, des activités et des réflexions pédagogiques. On y trouvera notamment une mise en œuvre de la pédagogie du cours inversé.]
- <https://www.philotozzi.com/> [le site de Michel Tozzi recueille de nombreuses ressources, théoriques et pratiques, liées à la didactique de la philosophie.]

## Réseaux sociaux

- Enseigner la philosophie [<https://www.facebook.com/groups/enseignerlaphilosophie>][le plus grand réseau social des professeurs de philosophie : presque 3 000 collègues échangent des conseils, des cours, des références]
- Enseigner HLP [<https://www.facebook.com/groups/2364164770521489>][le groupe Facebook rassemblant collègues de lettres et de philosophie, autour de l'enseignement de la spécialité *Humanités, Lettres, philosophie*]
- Enseigner la philosophie avec le cinéma et les séries [<https://www.facebook.com/groups/enseignercinephilosophie>] [groupe des collègues de philosophie partageant leurs références cinéma, séries, etc. utilisables en cours]

## Youtube

- Monsieur Phi [<https://www.youtube.com/channel/UCqA8H22FwgBVcF3GJpp0MQw>] [La première chaîne de vulgarisation philosophique française sur Youtube, réalisée par Thibaut Giraud]
- META [<https://www.youtube.com/channel/UCUOgJaic4p3kwuN7LDJ5ukA/featured>] [Une chaîne aux thématiques variées, orientée vers la préparation aux concours, notamment Science Po]

Il existe de nombreuses autres chaînes de philosophie en français, dont, entre autres : Philoxime, La philo des écrans, Politikon, Le décodeur philosophique, Le dieu de la philo, Trucs de philo, La bile philo...

- ACIREPh [[https://www.youtube.com/channel/UCdMUPcKRrcHUtDp\\_FYRo0HA](https://www.youtube.com/channel/UCdMUPcKRrcHUtDp_FYRo0HA)] [chaîne youtube de l'association, qui retransmet notamment les interventions des journées d'étude]

## Jeux

- <https://www.profweb.ca/publications/recits/la-caverne-un-jeu-pedagogique-pour-apprendre-l-argumentation-en-philosophie> [Un jeu dans lequel on incarne un personnage devant sortir de la caverne, en répondant à diverses énigmes logiques.]
- <https://ephiscience.org/jeu> [Jeu vidéo coopératif dans lequel les joueurs doivent répondre du mieux possible à des questions ouvertes mobilisant des connaissances philosophiques.]
- <https://ayowel.github.io/trust/> [Une présentation interactive de la théorie des jeux, librement inspirée du livre de Robert Axelrod, *The evolution of trust*.]
- <https://www.moralmachine.net/hl/fr> [Ce site du MIT procède à des expériences de philosophie expérimentale où vous rencontrerez des dilemmes du même type que celui du tramway fou.]

## Encyclopédies

- <https://encyclo-philo.fr/> [Une encyclopédie francophone en cours de constitution mais déjà très riche, avec des articles de niveau grand public (GP) ou académique (A).]
- <https://plato.stanford.edu/> [L'encyclopédie anglophone de référence, d'une très grande richesse.]



## Logiciels utiles

- [https://eyssette.github.io/marp-slides/slides/Formation\\_num%C3%A9rique.html#1](https://eyssette.github.io/marp-slides/slides/Formation_num%C3%A9rique.html#1) [Une présentation d'un très grand nombre d'outils numériques utiles pour l'enseignement de la philosophie : moteurs de recherche, logiciels de découpe vidéo, de prise de note, etc.]



# Propositions de séances et d'activités

---

Il est parfois difficile d'avoir des idées pour organiser des activités ou des séances originales et pédagogiquement bien conçues. De nombreux professeurs sont tiraillés entre, d'un côté, la volonté d'innover, d'essayer de nouvelles approches, d'impliquer davantage les élèves dans l'enseignement, et, de l'autre, la peur de s'y risquer « sans filet de sécurité » et l'inertie des formes classiques d'enseignement, le cours magistral et le cours dialogué. Dans cette partie, nous avons donc voulu réunir quelques propositions de séances et d'activités « clé en main ». Il ne s'agit pas d'en faire des modèles à imiter ou des notices à appliquer mécaniquement mais de fournir des matériaux à partir desquels l'imagination pédagogique de chacun peut se développer.

Julien Rodriguez présente une séquence sur le bonheur en série technologique. Bien que le bonheur ne soit plus inscrit au nouveau programme, cette séquence est l'occasion de montrer comment articuler différentes questions et modalités de travail.

Nicole Grataloup propose pour sa part de faire jouer le procès d'Antigone aux élèves. En travaillant sur les discours de Créon et d'Antigone, les élèves en viennent à construire d'eux-mêmes le problème du rapport entre droit naturel et droit positif. Ce faisant, cette activité est une excellente manière d'initier les élèves au travail de *problématisation* qui demande de construire un problème.

Eva Lerat présente une activité, l'île déserte, qui sert à amorcer la réflexion sur la politique : les élèves, répartis en groupes, arrivent sur une île déserte et doivent s'accorder sur des institutions communes et régler des problèmes de coopération. Quelles solutions vont-ils élaborer ?

Louise Mélin a conçu une activité consistant à soumettre les élèves, répartis en plusieurs groupes, à une série de dilemmes moraux. Il s'agit de pousser les élèves à expliciter les principes à partir desquels ils formulent leurs jugements moraux afin de dégager les problèmes philosophiques inhérents au discernement moral.

Gauvain Leconte-Chevillard partage, quant à lui, deux activités permettant de concrétiser des questions, à première vue assez abstraites, liées à la déduction, au statut des axiomes en mathématiques et au problème de l'induction.

Serge Cospérec présente une séquence intitulée « qu'est-ce qui nous autorise à dire que... ? ». Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des différences de statut qui existent entre différents jugements et donc à distinguer différents régimes de parole, permettant ainsi d'initier les élèves aux enjeux de la *justification*.

Gérard Malkassian pose quant à lui la question de la justification de l'esclavage. En travaillant précisément sur des textes d'Aristote, de Hobbes et de Rousseau, les élèves sont amenés à prendre conscience de la subtilité et de la complexité des argumentations avancées : des arguments identiques peuvent servir à démontrer deux thèses opposées et des arguments opposés peuvent servir à démontrer la même thèse.

Thomas Crespo, enfin, propose deux activités qui reposent sur le visionnage de courtes vidéos, l'une sur la « mesure » de l'homosexualité, qu'il a testée dans la classe d'un collègue, Émile Petitjean, l'autre sur la question des biais sexistes en archéologie. Dans les deux cas, il s'agit d'interroger les concepts d'objectivité et de neutralité scientifiques et d'amener les élèves à prendre conscience des liens complexes qui existent entre science et politique.

# Un exemple de séquence en enseignement technologique inspirée d'un propos d'Alain

Julien Rodriguez

Corriger le baccalauréat en séries technologiques (ou lire les copies de ses propres élèves le jour de l'examen) est une expérience intéressante et perturbante. Perturbante, parce qu'elle donne l'impression que notre travail dans l'année a été assez largement inutile. Intéressante, parce que cet échec doit être un stimulant qui nous conduit à chercher des solutions.

Disons-le pour commencer : les copies de bac en séries technologiques sont actuellement lamentables. Tellement lamentables que nous sommes contraints de renoncer à nos exigences élémentaires. Une année, par exemple, j'ai corrigé des dissertations sur : « La technique nous éloigne-t-elle de la nature ? ». Les copies médianes affirmaient que le développement technique nous a coupés de la nature, mais qu'aujourd'hui la nature se venge et ses tsunamis détruisent nos usines. Puisque c'est la copie médiane, il faut bien mettre autour de 9 et accepter une personnification de la nature, que les élèves présentent sans aucun recul critique. D'une façon générale, on sur-valorise tout et n'importe quoi : une reprise du cours même si c'est hors-sujet, une définition correcte même si le candidat l'oublie aussitôt, s'exprimer clairement même si c'est pour dire des bêtises, une citation d'auteur même si elle est utilisée comme un pur argument d'autorité, etc.

Certains collègues en viennent à dire que les élèves de séries technologiques arrivent en terminale avec trop de lacunes et sont incapables de faire une dissertation. Je n'y crois pas. L'expérience m'a convaincu au contraire que

les élèves peuvent réussir à faire une dissertation, à condition qu'on prenne le temps de leur fournir le matériau nécessaire et surtout d'assimiler ce matériau. Toutefois, ce rythme patient est peu compatible avec nos programmes et il faudrait, selon moi, réduire encore le nombre de notions à traiter dans l'année, si l'on voulait former correctement nos élèves.

## Un exemple de séquence

Dans l'un de ses *Propos*, intitulé « les cours et l'enseignement », Alain explique que le professeur gagnerait à s'inspirer du modèle de l'instructeur militaire, qui offre un modèle d'éducation vraiment démocratique. En effet, l'école est prétendument démocratique, mais sert souvent plutôt à sélectionner une élite, en dispensant un enseignement qui ne convient vraiment qu'au meilleurs, capables d'assimiler les connaissances à la volée. L'instructeur militaire, au contraire, a besoin que tous sachent utiliser un fusil ; il ne présentera donc pas, en langage fleuri, tous les types de fusil, mais s'assurera que chaque élève soit capable de se servir d'un type de fusil, en le démontant et en le remontant, patiemment et plusieurs fois. De même, les élèves devraient apprendre à penser en démontant et remontant quelques arguments, au lieu de parcourir en courant toute l'histoire des idées. Je voudrais raconter comment j'ai tenté d'appliquer cette méthode pour élaborer un cours sur le bonheur, qui était le cours préféré de mes élèves (environ 95 % de satisfaction selon une petite enquête anonyme que je réalise chaque année en juin)<sup>1</sup> et qui leur permettait de progresser réellement.

## Le cours sur Rousseau

Le cours s'appuie sur un texte de Rousseau tiré de l'*Émile* (Livre II) :

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 sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous.

---

<sup>1</sup> Cet article a été publié (dans une forme un peu plus longue) alors que « le bonheur » était encore au programme. Par ailleurs, le format de l'explication de texte était différent de ce qui est en vigueur aujourd'hui (voir infra).

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 choses, mais dans le besoin qui s'en fait sentir.

Tout d'abord nous lisons le texte, afin d'éclaircir le vocabulaire et de dégager le plan et la thèse (1 h). Cela nous permet de faire la méthode de la question de synthèse<sup>1</sup> et de commencer à habituer les élèves à lire patiemment un texte. En les interrogeant très souvent, on fait surgir faux-sens et contresens et surtout on leur montre comment les rectifier 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 imprudemment. Les textes les plus simples font l'objet de contresens grossiers, qu'un peu d'attention et de rigueur permettent 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 importants (il est évalué sur 10).

Puis nous faisons des exercices sur les questions d'analyse. Ici encore les élèves vont au début trop vite et se contentent d'une ou deux lignes de paraphrase. J'impose au contraire une réponse en quatre points : reformulation, exemple, argument, conclusion (que j'appelle la méthode « RÉAC »). On applique cette méthode à des phrases tirées de l'actualité, pour montrer l'utilité de chaque étape et bien distinguer argument et exemple. Parallèlement, nous rédigeons collectivement la réponse à la première question d'analyse : plusieurs élèves reformulent, trouvent un exemple, etc. et nous notons dans le cahier les meilleures formules. Cette pratique, inspirée du cours imaginé par Alain (« les meilleures [trouvailles des élèves] auront l'honneur du tableau noir »), flatte les élèves, puisque le professeur dicte leurs propres phrases, et en incite certains à participer à l'oral.

Séance 3 : deuxième question d'analyse. Cette fois-ci, on utilise la méthode décrite par Alain. Je les préviens que l'exercice sera noté et je fais personnellement l'explication d'un passage. Je parle assez vite, ceux qui veulent peuvent prendre des notes. Puis ils ont quinze minutes pour rédiger leur version de la réponse, s'inspirant de ma réponse mais avec leurs propres mots et en trouvant

---

<sup>1</sup> À l'époque c'était la première question du sujet. Le nouveau format a inversé les choses, en commençant par les questions d'analyse.

un exemple original (quelques copies tirées au sort sont ramassées). Puis nous élaborons ensemble une correction dictée.

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

Pour préparer la quatrième séance, les élèves doivent faire la troisième question d'analyse à la maison<sup>1</sup>. L'idéal est qu'ils déposent leur travail sur Pronote la veille du cours ; je peux ainsi vérifier sans peine que le travail est fait, corriger à l'avance quelques exercices et en choisir certains qui seront vidéo-projetés en classe. Pendant le cours, on commente ensemble quelques réponses, 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 un cours de méthode sur l'argumentation qui présente et justifie les exigences de l'exercice (1 h), en lien avec la question 3<sup>2</sup> et la méthode de la dissertation.

Concernant le texte de Rousseau, la question 3 demandait « Pour être heureux, faut-il limiter ses désirs ? » et nous y répondions en suivant le plan suivant : I) À première vue, limiter ses désirs apporterait le bonheur (rappel des arguments tirés des questions d'analyse). 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'objections contre la thèse de Rousseau. Les élèves en trouvent (souvent avant cette étape 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

---

<sup>1</sup> À l'époque, il n'y avait que deux ou trois questions d'analyse.

<sup>2</sup> Dans l'ancien format d'explication de texte, les élèves devaient terminer leur exercice en faisant une « petite » dissertation qui reprenait, prolongeait et discutait le texte.



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.

## Le DM sur Nietzsche

Parallèlement au cours, les élèves rédigent en DM, les questions 1 et 2<sup>1</sup> portant sur un texte de Nietzsche, tiré de *La Volonté de puissance*, qui présente une thèse opposée à celle de Rousseau. En effet, Nietzsche y explique que les hommes supérieurs recherchent le plaisir comme victoire, alors que les fatigués de la vie cherchent leur plaisir dans le repos et le délassement. Les élèves rendent ce travail au moment où l'on commence le cours sur le travail d'argumentation à partir du texte de Rousseau et, dans l'idéal (ce qui n'est pas toujours facile), 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 portent 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 le travail d'argumentation à la maison, tandis qu'on commence un autre chapitre. Dans leur travail, 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 propose une correction aux élèves (séance 10).

## Le bac blanc

La question du bonheur est à nouveau abordée lors du bac blanc, où l'un des sujets demande aux élèves de réutiliser les connaissances vues en classe pour traiter un autre sujet (par exemple : « Le bonheur dépend-il de notre

---

<sup>1</sup> Correspondant à peu près aux questions d'analyse et de synthèse dans le format actuel de l'épreuve.

volonté ? »). Le sujet est choisi de telle sorte qu'on puisse le traiter convenablement en utilisant uniquement les références données en classe. Ici c'est le cas, puisque bien connaître les arguments de Rousseau et Nietzsche permettraient de trouver les 8-9 idées attendues dans les meilleures dissertations.

Par ailleurs, faire un deuxième exercice sur la même notion permet de corriger un défaut fréquent : les élèves sérieux ont tendance à faire du hors-sujet en récitant le cours, au lieu de réutiliser le cours sur une question différente. Le corrigé nécessite bien deux heures.

## Conclusion

Que conclure de cette expérience ? Tout d'abord, que le lieu commun consistant à dire que les élèves de séries technologiques seraient incapables de faire de la philosophie est faux. 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.

Le cours m'apporte donc satisfaction ; pourtant je ne pourrai pas réutiliser ce schéma le reste de l'année. En effet nous avons « dépensé » 12 heures de cours + un des sujets du bac blanc sur un seul chapitre, ce qui est trop long.

Pourtant ce n'est pas encore suffisant, car les élèves pourraient encore être totalement démunis face un sujet portant sur le bonheur. En effet, notre cours ne dit rien sur les rapports entre bonheur et politique (« Est-ce à la loi de décider de mon bonheur ? », « L'existence de règles communes est-elle un obstacle au bonheur ? », etc.) ni sur les rapports entre morale et bonheur (« Peut-on être heureux dans un monde injuste ? », etc.) ni sur des sujets comme « Suffit-il de croire que l'on est heureux pour l'être ? », « Peut-on ne pas vouloir être heureux ? », « Puis-je être heureux sans être libre ? », etc. Il nous faudrait donc davantage de temps encore pour préparer correctement les élèves même sur une seule notion, probablement une vingtaine d'heures par notion.

Le programme actuel a diminué le nombre de notions, les faisant passer de 10 à 7 (pour 33 semaines de cours). C'est certes un progrès, mais cela ne laisse que 9 heures sur chaque notion, méthodologie, devoirs et corrigés compris. Il faudrait donc aller plus loin et limiter le programme à deux ou trois notions. C'est seulement à ce prix qu'on aura le temps de permettre aux élèves d'assimiler réellement les arguments des auteurs, de les soumettre à un examen personnel et d'en tirer assez d'arguments pour construire de véritables dissertations sur les sujets qui leur sont proposés à l'examen.

# Le procès d'Antigone<sup>1</sup>

Nicole Grataloup

Comment mettre en débat, en classe ou avec des adultes, un ensemble de questions aussi complexes que celles-ci : qu'est-ce qui est juste ? Est-ce ce que dit le droit, ou la loi positive (celle qui est posée par l'autorité politique en place) ? Est-ce ce que prescrit une norme supérieure de justice, norme divine ou naturelle ? Où trouver cette norme ? A-t-on le droit de désobéir à la loi positive, et au nom de quoi ?

Nous avons expérimenté de nombreuses fois en classe et quelques fois avec des adultes en stage une façon de le faire, qui est de jouer un procès d'Antigone. Pourquoi ce choix ? Choix de la forme « procès » d'une part : une situation concrète de désobéissance à la loi, et la nécessité d'avoir à trancher la question de la culpabilité de l'auteur de cette désobéissance, en examinant les arguments qui permettent de trancher cette question. C'est la multiplicité, la diversité et le caractère contradictoire des arguments mis en œuvre dans le procès « concret » qui permettent d'appréhender la complexité des questions « abstraites » sur le droit et la justice, et de penser les concepts que ces questions mettent en jeu. Choix, d'autre part, d'un « cas » pris non pas dans l'actualité immédiate, mais dans la mythologie : le mythe instaure une distance que n'autoriserait pas un cas d'actualité, mais en même temps propose des personnages emblématiques, des figures dont la charge de signification est très forte. Freud le disait déjà à propos d'Œdipe : « Si la destinée d'Œdipe nous émeut, c'est parce qu'elle aurait pu être la nôtre, parce qu'à notre naissance l'oracle a prononcé contre nous cette même malédiction ». Les mythes mettent en scène les questions cruciales pour toute l'humanité, les allégorisent, les personnifient,

---

<sup>1</sup> Ce texte est repris de la revue *Dialogue*, n°118, 2005 (accessible en ligne).

et nous les rendent sensibles et proches. C'est cette conjonction d'une distance nécessaire à la réflexion et d'une proximité qui rend possible la prise en charge d'une question qui nous a intéressés dans ce choix d'Antigone.

## **Le dispositif**

Le point de départ est constitué de deux extraits de l'*Antigone* de Sophocle : le discours dans lequel Créon justifie son interdit de donner une sépulture à Polynice, et le dialogue entre Créon et Antigone dans lequel celle-ci explique les raisons de sa décision de passer outre cet interdit. Tous les élèves reçoivent ces deux extraits, et sont répartis en quatre groupes : les accusateurs d'Antigone, ses défenseurs, les juges qui devront à la fin donner leur verdict, des observateurs (on peut imaginer des journalistes, par exemple) qui devront ensuite rendre compte du procès. Dans le temps de préparation (environ une heure), tous les groupes doivent rechercher des arguments pour tenir leur rôle, anticiper sur les arguments qui pourront être échangés, soit, dans le cas des accusateurs et des défenseurs, pour pouvoir y répondre, soit, dans le cas des juges, pour pouvoir interroger les deux parties, soit enfin, dans le cas des observateurs, pour pouvoir évaluer la pertinence des débats et en rendre compte.

Le déroulement du procès (une heure) commence par l'énoncé du cas et des chefs d'accusation par les juges, qui donnent ensuite la parole à l'accusation et à la défense, et dirigent le débat entre accusateurs et défenseurs, en les incitant à pousser plus loin leur argumentation. Puis les juges donnent leur verdict, et les observateurs présentent leur analyse de ce qu'ils viennent d'entendre (ils peuvent aussi ne présenter leur rapport qu'au cours suivant, pour avoir un temps d'élaboration suffisant), et une discussion s'engage dans la classe sur cette base<sup>1</sup>.

## **Les éléments du débat**

L'intérêt de cette forme de travail est d'abord qu'il s'agit d'élaborer un problème philosophique à partir d'une question concrète : Antigone est-elle coupable ou non ? Le problème philosophique (celui du rapport entre droit positif et droit naturel ou divin, celui de la désobéissance à la loi positive au nom d'un idéal supérieur de justice) n'est pas donné, il est à construire. C'est ce qui se passe lors du procès, puisque les débatteurs, ayant à trancher une question

---

<sup>1</sup> Quand on a la chance d'avoir une heure dédoublée avec les classes technologiques, il est intéressant de faire préparer le procès pendant l'heure de classe entière, et de le faire jouer pendant l'heure en demi-classe, afin qu'un plus grand nombre d'élèves puissent effectivement participer aux argumentations du procès.

concrète, doivent trouver les moyens conceptuels de la résoudre, s'interroger sur les fondements philosophiques des arguments en présence. Ils sont ainsi amenés à interroger, dans le discours d'Antigone, le fait qu'elle se réfère à la fois à la loi divine, éternelle, universelle, et à la loi du sang, aux liens de famille et aux sentiments qui l'unissent à son frère mort, à se demander, donc quelle légitimité peut résulter de cette ambiguïté. De même, l'examen du discours de Créon donne lieu à un questionnement sur la légitimité de son pouvoir, au-delà de sa légalité ; sur les conditions de cette légitimité, avec ce paradoxe que lui aussi a une double référence : à la fois à la raison d'État, au bien public de la Cité, et à Zeus – « *qui voit tout et à toute heure* ». Si les dieux sont invoqués par les deux discours, comment trancher ?

Ainsi s'élaborent peu à peu les termes du problème : la distinction entre l'ordre humain et l'ordre divin, et, dans l'ordre humain, entre la loi du sang et la loi de la Cité ; la distinction entre légalité et légitimité, la distinction entre morale et politique, à la fois du point de vue de la légitimité, mais aussi de l'extension du domaine de la loi (*Créon a-t-il le droit de légiférer sur la sépulture ? à qui appartient le mort, à sa famille ou à la Cité ?*) etc.

## **Les suites possibles et l'exploitation de la démarche**

On peut d'abord mener un travail sur ces concepts par la lecture de textes philosophiques : par exemple les textes de Hans Kelsen, théoricien du positivisme juridique, et de Léo Strauss qui défend l'idée d'un droit naturel (ces textes se trouvent dans beaucoup de manuels de philosophie). La démarche facilite la lecture des textes, puisque le problème a été clairement identifié et formulé, et les élèves ne font plus les contre-sens qu'ils font habituellement lorsque les textes leur sont présentés de but en blanc.

Ensuite, la démarche est un bon exercice d'argumentation puisqu'il faut convaincre des juges et qu'une décision est en jeu. On peut donc l'exploiter dans le cadre d'un apprentissage de la dissertation. D'une part, cela permet d'apprendre à élaborer un problème : les élèves peuvent prendre conscience par ce travail qu'un problème philosophique se construit, alors qu'ils sont plutôt habitués, dans les autres disciplines, à résoudre des problèmes déjà posés, et que c'est cette « habitude » qui fait le plus souvent obstacle à leur compréhension de ce que nous entendons par « problématisation ». Il faut alors analyser comment on l'a construit à partir de la question concrète de la culpabilité d'Antigone : par la remise en question des évidences qui ne manquent pas d'apparaître comme premiers arguments (*la loi c'est la loi, donc elle est coupable contre Créon n'est qu'un tyran, c'est Antigone qui a raison*), donc par un travail de complexification, par l'analyse des présupposés de chacun des discours

ou des thèses en présence, donc par un travail de dévoilement, par les distinctions conceptuelles, donc par un travail rigoureux de nomination, et d'élu-  
cidation du sens des mots. Cette analyse doit être menée avec les élèves pour  
qu'ils puissent ensuite transposer ces acquis sur d'autres sujets.

D'autre part, cette démarche peut montrer ce que signifie « travailler un  
exemple », alors que souvent les élèves se contentent de « donner » un exemple,  
laissant au lecteur-correcteur le soin d'en deviner la signification : ici, ils s'en  
tiendraient à l'exposé des faits. Après avoir joué et analysé le procès, ils sau-  
ront que cela ne suffit pas, que l'exemple ne vaut que si on dit de quoi il est  
exemple et si l'on s'en sert pour progresser dans son argumentation ; mais sur-  
tout, ils auront expérimenté une fois (mais nul doute qu'il faudra y revenir !)   
comment on peut faire parler un exemple, et tout ce qu'on peut lui faire dire.

Enfin, sur le plan de la mise en forme de l'argumentation, le fait d'avoir vécu  
le débat entre les défenseurs et les accusateurs, les uns répondant aux autres,  
énonçant, explicitant, contestant des arguments permet aux élèves d'avoir  
une vision moins schématique et moins simpliste du plan de la dissertation :  
ils seront moins tentés de figer leur réflexion dans le schéma « thèse-antithèse »  
(dont on a beaucoup de mal à les faire sortir) et pourront construire un raison-  
nement où les arguments se répondent, donc un débat dont les étapes consti-  
tuent un approfondissement progressif du problème.

Il me semble donc que cette forme de débat en classe – débat fortement  
contraint par des consignes strictes et par les exigences de sa forme, précisé-  
ment – vaut bien au-delà du plaisir ludique qu'il procure (ce qui ne serait déjà  
pas négligeable !). Il vaut comme mode d'appropriation de contenus complexes,  
comme exercice d'argumentation, et, à condition qu'on le travaille en ce sens,  
comme apprentissage de quelques-unes des compétences nécessaires à l'écri-  
ture de la dissertation.

Au-delà de cela, il vaut aussi comme travail sur les concepts qui permet  
de lire autrement les questions politiques, les questions de société contempo-  
raines : on n'est pas parti d'un problème d'actualité, mais on peut y revenir,  
après la démarche, et les regarder en étant « outillés » par les concepts qu'on  
y a construits. J'ai vu, par exemple, après le procès d'Antigone, des élèves dis-  
custer sur le problème d'une éventuelle loi sur l'euthanasie, d'une manière  
particulièrement pertinente.

## **Textes utilisés**

### **Discours de Créon**

CRÉON : Est-il possible cependant de bien connaître l'âme, les sentiments,  
les principes d'un homme quelconque, s'il ne s'est pas montré encore dans

l'exercice du pouvoir, gouvernant et dictant les lois ? Eh bien ! voici ce qu'il en est pour moi. Celui qui, appelé à conduire un État, ne s'en tient pas toujours au bon parti et qui demeure bouche close par crainte de qui que ce soit, celui-là, aujourd'hui et toujours, est pour moi le dernier des hommes. Et de même, qui s'imagine que l'on peut aimer quelqu'un plus que son pays, à mes yeux, ne compte pas. Moi, au contraire – Zeus m'en soit témoin, Zeus qui voit tout et à toute heure – moi, je ne puis me taire, quand, au lieu du salut, j'entrevois le malheur en marche vers ma ville ; pas plus que je ne puis tenir pour mon ami un ennemi de mon pays. Ne sais-je pas que c'est ce pays qui assure ma propre vie et que, pour moi, lui garantir une heureuse traversée constitue le seul vrai moyen de me faire des amis ? Les voilà, les principes sur lesquels je prétends fonder la grandeur de Thèbes. Et c'est pour leur être fidèle qu'en ce qui concerne les deux fils d'Œdipe j'ai déjà proclamé ceci. Étéocle est tombé en défendant sa ville, après s'être couvert de gloire à la bataille : on l'ensevelira donc, lui, dans un tombeau ; on accomplira tous les rites qui doivent suivre un héros sous la terre. Son frère, en revanche, ce Polynice qui n'est rentré d'exil que pour mettre à feu et anéantir le pays de ses pères et les dieux de sa race, pour s'abreuver du sang des siens, pour emmener les thébains en servage, j'ai solennellement déjà personnellement interdit que personne ne lui accorde ni tombeau ni chant de deuil. J'entends qu'on le laisse là, cadavre sans sépulture, pâture et jouet des oiseaux ou des chiens. Mon sentiment est net : jamais des malfaiteurs ne passeront dans mon estime avant les bons citoyens. Qui au contraire se dévouera à ce pays, mort ou vivant, de moi recevra même hommage.

### Discours d'Antigone

CRÉON : Ainsi tu as osé passer outre à ma loi ?

ANTIGONE : Oui, car ce n'est pas Zeus qui l'avait proclamée ! ce n'est pas la Justice, assise aux côtés des dieux infernaux ; non, ce ne sont pas là les lois qu'ils ont jamais fixées aux hommes, et je ne pensais pas que tes défenses à toi fussent assez puissantes pour permettre à un mortel de passer outre à d'autres lois, aux lois non écrites, inébranlables, des dieux ! Elles ne datent, celles-là, ni d'aujourd'hui ni d'hier, et nul ne sait le jour où elles ont paru. Ces lois-là, pouvais-je donc, par crainte de qui que ce fût, m'exposer à leur vengeance chez les dieux ? Que je dusse mourir, ne le savais-je pas ? et cela, quand bien même tu n'aurais rien défendu. Mais mourir avant l'heure, je le dis bien haut, pour moi, c'est tout profit : lorsqu'on vit comme moi, au milieu de malheurs sans nombre, comment ne pas trouver de profit à mourir ? Subir la mort, pour moi n'est pas une souffrance. C'en eût été une, au contraire, si j'avais toléré que le corps d'un fils de ma mère n'eût pas, après sa mort, obtenu un tombeau. De cela, oui, j'eusse souffert ; de ceci je ne souffre pas. Je te parais sans doute

agir comme une folle. Mais le fou pourrait bien être celui même qui me traite de folle. (...) Tu me tiens dans tes mains : veux-tu plus que ma mort ?

CRÉON : Nullement : avec elle, j'ai tout ce que je veux.

ANTIGONE : Alors pourquoi tarder ? Pas un mot de toi qui me plaise, et j'espère qu'aucun ne me plaira jamais. Et, de même, ceux dont j'use sont-ils pas faits pour te déplaire ? Pouvais-je cependant gagner plus noble gloire que celle d'avoir mis mon frère au tombeau ? Et c'est bien ce à quoi tous ceux que tu vois là applaudiraient aussi, si la peur ne devait leur fermer la bouche. Mais c'est – entre beaucoup d'autres – l'avantage de la tyrannie qu'elle a le droit de dire et faire absolument ce qu'elle veut.



# L'île déserte, amorcer la question politique

Eva Lerat

Il y a des choses que j'ai mis des années à comprendre ou à construire, en tant que professeure de philosophie. Dans le but de faire gagner un petit peu de temps, je voudrais d'abord partager deux principes :

- *N'hésitez pas à aller chercher les élèves là où ils sont* : c'est le seul moyen de les amener quelque part avec vous – à défaut, ils resteront où ils sont et vous partirez seule.
- *N'hésitez pas à les mettre au travail.*

On croit parfois, en tant que jeune professeur, qu'on doit travailler tout le temps, et ça se traduit par un feu d'artifice de problématiques foisonnantes, de connaissances précises, de discours et questionnements pointus. Mais notre métier, notre travail, c'est d'abord de mettre les élèves au travail, de leur faire expérimenter la réflexion philosophique. Certes, cela peut effectivement passer par le « spectacle » d'un professeur qui fait de la philosophie devant eux, mais cela passe aussi – et, je crois, surtout – par l'épreuve de leur propre réflexion.

C'est dans cette perspective que je voudrais proposer un exemple d'exercice, de mise au travail des élèves.

## Genèse

Il s'agit d'un exercice pour introduire à la question politique.

Ce que je cherchais à faire, c'était à trouver une manière d'amener mes élèves à prendre conscience de l'importance capitale de la politique et du fait

que tout, dans nos vies d'êtres humains, d'êtres sociaux, est politique et est le résultat donc de décisions, de choix, de conceptions du monde et de valeurs.

Mais comme je me méfiais de l'obstacle pédagogique que constituent les préjugés à propos de la « politique politicienne » et notamment la croyance en une extériorité de la politique par rapport à nos vies, je ne voulais pas leur asséner cela de l'extérieur. C'est pourquoi j'ai tenté de concevoir un dispositif leur permettant d'en faire une sorte d'expérience d'abord, mais aussi permettant d'initier une réflexion de leur part.

C'est ainsi qu'est né le dispositif que j'appelle « l'île déserte ». Depuis, j'ai appris que bien des professeurs avaient développé le même type d'exercice : n'hésitez pas à aller regarder.

## **Le dispositif**

Tout d'abord, on organise la classe en grands groupes : deux ou trois dans une classe complète, c'est-à-dire des groupes de 7 à 12 élèves.

Cela fait beaucoup d'élèves et c'est une véritable difficulté, mais cela fait justement partie de l'expérience : si on considère la politique comme l'organisation de la vie en commun, alors plus on est nombreux et plus c'est complexe et il peut être intéressant que les élèves en fassent l'expérience. Cette question d'échelle sera justement un nœud de réflexion par la suite, durant le cours.

Ensuite, le travail se divise en quatre étapes :

1. La première est une ruse.
2. La deuxième demande aux groupes d'organiser la vie en commun et de se poser les questions pour eux essentielles, ainsi que de mettre en lumière les valeurs fondamentales pour le groupe.
3. La troisième amène une complication (une par groupe) qui pourrait remettre en question l'organisation et/ou les valeurs du groupe.
4. La dernière consiste en un oral « public » de la part du groupe entier qui répond aux questions et objections du professeur et des autres élèves.

La première ne donne lieu qu'à une mise en commun si possible très rapide ; la deuxième donne lieu à un écrit commun et la troisième débouche sur l'oral de la quatrième.

## Première étape (12 minutes) : travail individuel

### Scénario :

Votre avion a dû amerrir en catastrophe.

Vous êtes les seuls à avoir réussi à rejoindre le rivage, que ce soit en canot ou, pour certains, emportés par les flots.

Vos possessions se résument à vos gilets de sauvetage (munis de sifflets) et aux vêtements que vous aviez durant le vol, au canot pneumatique de sauvetage et aux trois kits de survie qu'il contient (3 fusées éclairantes, une lampe de poche, une trousse de premiers secours, un miroir, un couteau de survie, un kit de pêche, 30 rations de survie, une vingtaine de rations d'eau et un petit système de désalinisation d'eau). Tout le reste est perdu.

Sur la plage, vous apercevez quelques rescapés.

### Questions

Quelles sont vos premières actions, vos premières décisions ?

Qu'est-ce qui vous paraît important, urgent ?

Quelles valeurs vous paraissent essentielles pour aborder les heures, les jours et peut-être même les semaines ou les mois qui se profilent dans cette île, avec les quelques rares survivants que vous apercevez sur la plage ?

Notez vos réponses individuellement.

La fonction de cette première étape est de dépasser ce que j'appellerais « l'écueil Koh Lanta ».

Bien des élèves sont en effet enthousiastes à l'idée de se raconter mutuellement la manière dont ils feraient un feu, mangeraient des choses ignobles, etc. Beaucoup adorent se représenter dans cette situation complètement fictive. Mais le meilleur moyen d'échapper à « l'écueil Koh Lanta » est de leur proposer cet exercice en fin d'heure. Ainsi, ils pourront échanger sur leurs idées en dehors du cours et reviendront à la séance suivante avec une certaine appétence et une grande curiosité.

Mais surtout, il est intéressant de voir s'esquisser durant cette étape les valeurs individuelles des élèves : certains en effet, décident de chercher s'il y a d'autres naufragés, viennent en aide aux blessés, etc., d'autres sont déjà en train de s'imaginer faire un feu, s'approprier de la nourriture ou tenter de fuir. Cette disparité entre eux sera parfois à l'origine de débats, lors des étapes suivantes.

## Deuxième étape (entre 40 et 55 minutes) : travail de groupe

### Scénario :

Au bout d'une quinzaine de jours et après exploration intense de l'île, il s'avère que celle-ci est inhabitée. D'après vos observations du ciel et de la mer, il y a peu de chances que votre canot survive à une excursion au-delà de la barrière de corail : les vagues sont violentes et vous apercevez les ailerons d'un certain nombre de requins. En revanche, il y a de l'eau potable et, en vous organisant bien, vous ne devriez pas manquer de nourriture même s'il faut parfois aller la chercher loin.

Il semblerait ainsi que vous allez devoir rester un certain temps sur cette île : des semaines, des mois, peut-être même ne serez-vous jamais secourus.

Il va donc falloir vous organiser pour vivre ici.

→ Discussion de groupe sur la manière dont vous voulez vous organiser pour les prochains mois, en attendant d'improbables secours.

### Travail à faire et à rendre :

Notez sur la feuille A3 votre *projet d'organisation de la vie du groupe dans l'île*.

Vous diviserez la feuille en trois :

1. Une colonne organisation,
2. Une colonne recensant les désaccords et difficultés rencontrées entre vous durant la discussion,
3. Et enfin une colonne indiquant les difficultés auxquelles vous pensez que vous risquez d'être confrontés à plus long terme (et cherchez comment vous allez chercher à les résoudre.)

*Propositions de réflexion* : la question de l'organisation du travail si vous pensez travailler, de la vie collective, de l'intimité, de la sexualité, du partage éventuel de la nourriture (est-on « propriétaire » de la nourriture qu'on a trouvée, cueillie, chassée, pêchée, ou bien toute la nourriture doit-elle être commune ?) et des fournitures que vous avez, la question des prises de décision (comment seront-elles prises ? Par qui ?), etc.

Cette deuxième étape du travail donne donc lieu à un écrit : il s'agit pour les élèves d'explicitier non seulement leur modèle de société mais de rendre compte des discussions qui ont présidé à cette élaboration ainsi que des arguments qui l'ont emporté et de la manière dont ils ont finalement tranché et pris leur décision.

Ici, l'une des difficultés tient au fait qu'alors même qu'ils peuvent avoir des échanges houleux et/ou passionnants, cela n'apparaît pas nécessairement sur leur feuille. Ils ont tendance à aller vers les solutions, vers les résultats, effaçant les difficultés et les problèmes.

Le professeur doit donc souvent passer parmi les groupes pour s'assurer que ce qui importe est effectivement noté correctement sur les feuilles.

De manière générale, je ne saurais trop conseiller de passer de groupe en groupe. Outre que cela permet de découvrir littéralement certains élèves, c'est très réjouissant car leurs discussions sont souvent riches et intéressantes. De plus, cela permet ici d'attirer leur attention sur une limite de leur raisonnement, là sur un problème qu'ils n'auraient pas aperçu, ou simplement de les pousser à chercher encore plus loin.

Selon les années, il arrive que je pré-corrige ces comptes-rendus et que je leur demande de les compléter ensuite avant de les noter ; ou encore que je les pré-corrige et que je leur demande d'en faire un compte-rendu oral.

Généralement, une fois cette première double étape passée, je commence le cours.

## Troisième étape (1 heure) : travail de groupe

Ce n'est qu'entre une et trois semaines plus tard que je reviens à l'île déserte, en tant qu'exercice, même si, entre deux, il y a des rappels à leurs réflexions initiales.

Nous reformons alors les (mêmes) groupes et je propose à chacun d'eux une « complication » différente. En voici trois – celles qui fonctionnent le mieux et donnent lieu aux discussions les plus intéressantes :

### **Scénario 1 :**

#### **Complication**

Vous avez pris votre rythme de routine. Votre groupe est désormais bien organisé et vous vivez sur l'île depuis plusieurs mois.

Un nouveau groupe de rescapés d'un naufrage débarque sur votre île. Ils n'ont pas du tout le même fonctionnement que vous. Ce groupe déjà constitué provient d'une culture très différente où les rôles sociaux sont très marqués, le rapport à la sexualité aussi, etc. Pour eux, la religion ou leur secte, doit être le fondement de la vie en communauté et l'on doit donc suivre strictement ses préceptes. Et ils ne se contentent pas de vivre selon ces préceptes mais considèrent que tout un chacun devrait s'y plier...

#### *Travail en groupe :*

Comment réagissez-vous à l'arrivée de ce groupe de personnes ?

Essayez-vous de leur imposer votre fonctionnement et vos décisions ? Tentez-vous de les intégrer à votre groupe ? Et comment ? S'il y a des tensions, comment pensez-vous pouvoir les résoudre ?

Quelles valeurs n'êtes-vous pas prêts à remettre en question ?

→ *Présentation de la situation et de vos prises de décision à l'ensemble de la classe, la séance suivante (quatrième partie)*

Il arrive que je leur propose directement quelques « préceptes », histoire de les mettre en difficulté et de les obliger à réfléchir à certaines choses, que ce soit les habitudes/interdits culinaires, les rapports sexuels ou amoureux, les rapports au travail, etc.

### **Scénario 2 :**

#### Complication

Vous avez pris votre rythme de routine. Votre groupe est désormais bien organisé et vous vivez sur l'île depuis plusieurs mois.

Vous découvrez que l'un des membres du groupe qui prétend depuis le début n'être pas capable de ramener beaucoup de nourriture a, en réalité, fait des réserves personnelles. Il ramenait donc moins que les autres, obtenait autant du groupe et gardait un peu plus pour son strict usage personnel.

Vous apprenez du même coup que deux autres étaient au courant mais n'ont rien dit car il a « acheté » leur silence. Et ceux-ci ont peut-être commencé à mentir eux aussi sur leur cueillette et à garder des choses pour eux seuls...

#### *Travail en groupe :*

Comment réagissez-vous à cette nouvelle ?

Laissez-vous faire ? Décidez-vous de vous débarrasser des égoïstes et menteurs ? De les garder ? De les punir ? Que trouvez-vous à faire face à cette injustice ? Rien ? Qui prend les décisions, comment et pourquoi ? Comment faites-vous pour les appliquer ?

→ *Présentation de la situation et de vos prises de décision à l'ensemble de la classe, la séance suivante (quatrième partie)*

### **Scénario 3 :**

#### Complication

Vous avez pris votre rythme de routine. Votre groupe est désormais bien organisé et vous vivez sur l'île depuis plusieurs mois.

Deux membres de votre groupe (choisissez lesquels) sont tombés, durant leur exploration, sur une énorme caisse contenant des médicaments, des vêtements et quelques objets bien pratiques (un rasoir, une paire de ciseaux, quelques chapeaux, une hache, des couvertures de survie, un parasol, deux tabourets pliants, etc. – à vous d'imaginer ce que peut contenir cette « caverne d'Ali Baba » miniature, à l'exception de produits périssables et de nourriture...).

Ils voient tout de suite les avantages qu'ils auraient à « monnayer » cette découverte et refusent de dévoiler où se trouve la caisse aux autres membres du groupe avec lesquels ils préféreraient faire commerce afin d'améliorer leur situation individuelle.

#### *Travail en groupe :*

Imaginez le type d'échanges qui peuvent avoir lieu entre vous et surtout, comment le groupe va tenter de gérer ce nouvel élément. Les deux heureux individualistes vont-ils faire vaciller vos valeurs ? Allez-vous accepter de marchander avec eux ? Si oui, qu'est-ce que cela risque d'entraîner ? Et si non, comment allez-vous procéder ? Les laisserez-vous avec leur trésor ?

→ *Présentation de la situation et de vos prises de décision à l'ensemble de la classe, la séance suivante (quatrième partie)*

Cette troisième étape donnera lieu à une quatrième qui consiste dans la restitution orale, par tout le groupe, aux autres groupes. Là, les échanges sont souvent très intéressants et les autres élèves n'hésitent généralement pas à poser des questions, faire des objections, etc.

L'étape des complications est une étape très riche, tant dans l'activité de réflexion des élèves eux-mêmes que par la reprise qui peut être faite ensuite lors du cours, à de nombreuses occasions.

Comme vous l'aurez repéré, ces complications permettent aux élèves d'expérimenter (mais sans le dire, car cela évite qu'ils soient immédiatement sur des « rails ») un certain nombre de problèmes politiques, comme celui de la justice et du règlement des conflits, le rapport à l'individualisme (souvent les groupes ont plutôt un fonctionnement de type communiste vis à vis de la nourriture, des divers biens dont ils disposent ou bien qu'ils produisent), la gestion des violations des règles, ou encore la question de l'intégration de l'étranger ou l'acceptation de la différence ou l'organisation de la vie avec des différences voire des divergences.

J'ai eu de multiples occasions d'organiser ce travail de groupes qui a toujours un grand succès auprès des élèves, qui le vivent de manière très enthousiaste et s'y engagent aussi avec sérieux. C'est une vraie joie de les voir s'investir aussi passionnément et une grande satisfaction de pouvoir, bien souvent, les raccrocher à une réflexion plus austère grâce à des rappels de moments vécus durant cet exercice.



# Que dois-je faire ? À la recherche du meilleur principe moral

Louise Mélin

Je partage une activité qui se déroule sur une séance de deux heures en groupe. Il s'agit de soumettre les élèves à une série de dilemmes moraux pour les amener à expliciter les principes moraux à partir desquels ils formulent leurs jugements puis, dans un deuxième temps, à les faire réfléchir sur la cohérence de leurs réponses, à la compatibilité des principes mobilisés et à la priorité qu'il convient d'établir entre eux.

Les élèves sont en général très investis. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que certains groupes d'élèves parviennent par eux-mêmes à formuler le principe d'utilité et à répondre aux dilemmes conformément à ce principe (sans avoir jamais lu une ligne de Mill ou Bentham) ! D'autres groupes sont très kantien dans leurs réponses (ce qui force le respect, si j'ose dire). D'autres enfin réalisent que certaines de leurs réponses sont contradictoires. Cela permet de voir ce qu'il faut entendre par « problème philosophique » et pourquoi une approche dogmatique ne fonctionne pas de toutes façons.

## Préambule

Dans la plupart des situations de la vie ordinaire, nous savons ce qu'il est juste de faire. Nous savons ce qui est bien ou mal, ce qui est condamnable ou au contraire louable. Nous ne nous interrogeons pas vraiment sur les raisons qui nous font qualifier tel acte de bon ou mauvais, précisément parce que ce jugement est facile, intuitif. Nous « savons », sans avoir besoin d'y réfléchir longuement, qu'il est mal de tromper une personne qui nous fait confiance, ou de torturer un

animal sans défense. Il existe en revanche des situations dans lesquelles la bonne chose à faire ne va pas de soi. Ces situations nous forcent à nous interroger sur les principes moraux sur lesquels nous basons nos jugements. C'est là le grand mérite des dilemmes moraux : en poussant dans leurs ultimes retranchements certains principes moraux, ils permettent d'en tester la validité. Nous pourrions être amenés à réformer ces principes, voire à les abandonner, si nous découvriions qu'ils mènent à des conséquences que nous ne sommes pas prêts à accepter.

## Consigne

Votre mission, si vous l'acceptez, va consister à étudier attentivement les situations exposées ci-dessous. Ces situations sont parfois des expériences de pensée, parfois des exemples issus de cas réels. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans ces exemples, mais de s'en servir comme d'un levier pour formuler par vous-mêmes ce qui pourrait constituer les fondements d'une bonne morale. Le but de cet exercice n'est certainement pas d'essayer de faire « gagner » une vision particulière de la morale, mais de s'interroger sincèrement sur ce que doit être cette morale. Il s'agit, à la fin de l'exercice, de proposer une réponse claire à la question suivante : Qu'est-ce qui fonde la moralité d'un acte ? Sur quel(s) principe(s) doit-on s'appuyer pour dire qu'un acte est bon ou mauvais, juste ou injuste ? Gardez cet objectif à l'esprit à mesure que vous passerez les situations suivantes en revue.

### Situation n°1

Vous êtes conducteur de train. Un soir, alors que vous dirigez votre locomotive vers une aire de remisage, vous vous apercevez que quatre ouvriers sont en train de travailler sur les rails quelques dizaines de mètres plus loin. Le bruit de leurs outils fait qu'ils ne vous entendent pas arriver. Vos freins ne fonctionnent pas et vous ne pouvez éviter l'impact, mais vous pouvez toutefois dévier votre locomotive sur une voie secondaire. Malheureusement, un ouvrier se trouve également sur cette voie. Vous n'avez que deux options : soit vous poursuivez votre course sur votre voie actuelle, et tuez quatre ouvriers, soit vous vous déportez sur la voie secondaire et tuez un ouvrier.

- Quelle est la bonne chose à faire ? (= Qu'est-il juste de faire ?)
- *Pourquoi* est-ce la bonne chose à faire ? Autrement dit, sur quels principes peut-on s'appuyer pour affirmer que c'est la bonne chose à faire ?

Par « principe », on entend ici une norme universelle à laquelle doit se conformer toute action pour être considérée comme bonne. Essayez de formuler le principe qui justifie votre réponse à la précédente question (= « x est la bonne chose à faire en vertu du principe y »)

## Situation n°2

Vous êtes médecin urgentiste. À la suite d'un terrible accident, quatre personnes arrivent aux urgences, et les quatre ont besoin en urgence d'une greffe d'organes. Il se trouve qu'au même moment, un patient parfaitement sain se trouve aux urgences. Ses organes fonctionnent bien, et il est d'ailleurs sur le point de quitter l'hôpital pour rejoindre sa famille et reprendre le cours de sa vie. Il vous suffirait de le tuer, et de récupérer ses organes. Si vous ne le faites pas, les quatre autres patients mourront. Vous n'avez que deux options : soit vous assassinez le patient sain pour récupérer ses organes, et alors les quatre patients accidentés survivront, soit vous laissez le patient sain quitter les urgences et alors les quatre patients accidentés décéderont.

- Quelle est la bonne chose à faire ?
- Pourquoi est-ce la bonne chose à faire ?
- Quelle est la différence entre cette situation et la situation précédente ?

## Situation n°3

La DGSE met la main sur un terroriste qu'elle suspecte fortement d'avoir participé à la pose d'un engin explosif dans le centre d'une grande ville française. Pour être plus exact, la culpabilité de cette personne est avérée par de nombreux enregistrements. Il est prévu que l'engin explose dans la journée, or il faudrait des jours et des jours avant de pouvoir retracer l'endroit prévu de l'explosion. La seule source d'information exploitable est ce terroriste que détient la DGSE. Serait-il juste que les agents tentent d'exploiter cette source en la torturant ? Si le terroriste n'avoue pas où se situe l'engin, il est extrêmement probable que les services de renseignements ne pourront pas prévenir l'explosion. Le dilemme moral est le suivant : ou bien l'on torture un des responsables de l'attentat, et il est possible que des milliers de personnes soient sauvées ; ou bien il faut renoncer à la torture et trouver d'autres moyens de déceler l'endroit où se situe la bombe, et il est alors probable que des milliers de personnes soient condamnées.

- Est-il juste de torturer le terroriste ?
- Sur quels principes moraux appuyez-vous votre réponse ?

## Situation n°4

Prenons la même situation, et la même urgence de trouver l'endroit où a été posée la bombe. Supposons que pour une raison *x*, il soit impossible de faire pression physiquement sur le terroriste. En revanche, la DGSE détient la fillette du terroriste. On sait que ce dernier est très attaché à sa petite fille,

et qu'il est donc vraisemblable qu'il cédera des informations pour éviter à son enfant de souffrir.

- Sachant que le fait de torturer cette enfant sauvera probablement la vie de plusieurs milliers de personnes, est-il juste de le faire ? Est-ce la bonne chose à faire ?

## Situation n°5

Cette situation est basée sur des faits qui se sont réellement produits.

En juin 2005, un détachement de forces spéciales des SEALs est envoyé secrètement en Afghanistan pour une mission de reconnaissance. Le but était de localiser un chef Taliban étroitement lié à Oussama Ben Laden. D'après le service des renseignements, leur cible se situait dans un petit village montagnard, et était protégée par 140 à 150 combattants lourdement armés. Peu de temps après que le détachement a pris position derrière une crête pour surveiller le village et localiser leur cible, un troupeau de chèvres guidé par trois bergers, dont un enfant, passe à proximité et les aperçoit. Il s'agissait de civils, et ils n'étaient pas armés. L'officier Marcus Luttrell, en charge de la mission, fait face à un terrible dilemme. S'ils laissent les bergers sains et saufs pour suivre leur route, il se peut qu'ils aillent prévenir le village de la présence de soldats américains et fassent ainsi échouer l'opération, mettant en danger tout le détachement. Mais s'ils veulent s'assurer qu'ils ne préviendront pas l'ennemi, il faut les abattre. En effet, les soldats n'ont pas de corde sur eux pour attacher et neutraliser les bergers le temps de l'opération, il faut donc soit les tuer, soit les laisser partir. Cette situation, à l'inverse des précédentes, constitue un cas de figure dans lequel il faut *agir dans l'incertitude*. Si l'on laisse partir les bergers, il est possible qu'ils aillent prévenir les talibans, tout comme il est possible qu'ils poursuivent leur route. Il faut prendre une décision sans savoir exactement ce qui en découlera.

- Quelle est la bonne chose à faire ?
- Pourquoi est-ce la bonne chose à faire ?

*Comment les choses se sont-elles terminées ?*

L'officier Luttrell n'a pu se résoudre à tuer de sang-froid des civils désarmés. Il a donc décidé qu'il serait plus juste de les laisser partir. Une heure et demie après que les bergers ont été relâchés, le détachement s'est trouvé encerclé par 80 combattants talibans armés d'AK-47 et de grenades. Tous les camarades de Luttrell ont été tués. Un hélicoptère a été dépêché sur la zone en urgence pour sauver le reste de l'équipe, mais il fut également abattu. Au final, ce sont une vingtaine de soldats américains qui sont morts ce jour-là. Luttrell, grièvement

blessé, a survécu en se laissant glisser sur le flanc de la montagne et en rampant jusqu'à un village Pachtoune. Il regretta amèrement son choix : « Cette décision était la mienne, et elle me hantera jusqu'à ce que je repose dans une tombe ».

### Situation n°6

Vous êtes ami avec un couple depuis de longues années. Vous avez traversé bien des événements ensemble, et une complicité forte vous lie aux deux membres du couple. Ces derniers sont heureux et épanouis, et la vie semble réellement leur sourire. Vous apprenez un jour, tout à fait par hasard, que l'un des deux trompe son partenaire... l'autre, qui commence à douter, vous interroge à ce sujet. Si vous lui dites la vérité, vous ruinerez à coup sûr le bonheur des deux partenaires, ainsi que l'équilibre serein qu'ils avaient atteint. Si vous lui cachez la vérité et lui assurez qu'il n'a aucune tromperie à craindre, les choses rentrent dans l'ordre et votre couple d'amis poursuit son chemin sans encombre.

- Quelle est la bonne chose à faire ?
- Pourquoi est-ce la bonne chose à faire ?

### Situation n°7

Un ami vous indique une cachette dans laquelle il a mis à l'abri une importante somme d'argent. Il vous indique également qu'il souhaite, à sa mort, que cet argent soit entièrement versé à son neveu, qui ignore tout de cette somme. Vous lui promettez d'exaucer ce dernier vœu. Votre ami décède, et vous vous trouvez donc en charge du trésor dont tout le monde ignore l'existence. Il se trouve qu'à cette époque, vous êtes en grande difficulté financière et auriez bien besoin d'autant d'argent... à l'inverse, le neveu de votre ami vit confortablement et ne paraît pas avoir besoin d'un tel héritage.

- Quelle est la bonne chose à faire ?
- Pourquoi est-ce la bonne chose à faire ?

### Bilan

- À la lumière des situations précédentes, estimez-vous que vos réponses aux différents cas sont cohérentes ? (= qu'elles ne se contredisent pas).
- Si elles se contredisent, quel principe moral doit selon vous l'emporter et pourquoi ?
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans l'évaluation des situations précédentes ?



# De l'utilité des dindes et des ours blancs pour enseigner la philosophie des sciences

Gauvain Leconte-Chevillard

Les problématiques de la philosophie des sciences et de la connaissance sont souvent perçues comme arides, aussi bien par les élèves qui ont été nombreuses<sup>1</sup> à vivre les enseignements scientifiques sur le mode de l'incompréhension et de l'échec, que par certaines enseignantes de philosophie qui ont parfois le même vécu. Les deux activités proposées ci-dessous permettent d'atténuer un peu cette aridité en donnant aux élèves les moyens de découvrir par elles-mêmes ces problématiques et les connaissances philosophiques qui y sont liées. Elles peuvent être pratiquées aussi bien en filière générale que technologique et prennent chacune entre deux et trois heures de cours selon le rythme de la classe. Elles peuvent s'intégrer à des cours sur la vérité, la raison (le raisonnement) ou la science. Elles permettent d'aborder les mécanismes et les limites des deux principales formes de raisonnement (déductif et inductif) mais peuvent être réalisées indépendamment l'une de l'autre. Seule (petite) contrainte : la seconde activité est plus efficace si elle a lieu après le mois d'octobre (vous allez vite comprendre pourquoi).

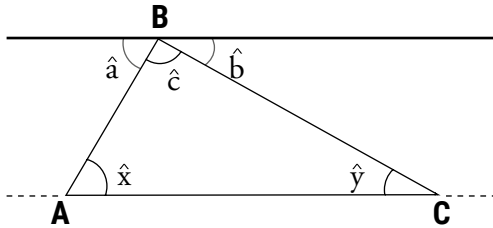
---

<sup>1</sup> Ne voulant pas entrer dans les vives querelles qui entourent l'écriture inclusive, j'ai choisi d'écrire ce texte intégralement au féminin pour éviter des paraphrases dont la lourdeur pourrait gêner votre lecture.

## Déduction, régression à l'infini et ours blanc

Étant donné la place qu'ont les mathématiques dans l'ordre des savoirs scientifiques et dans les politiques éducatives, il est nécessaire tout autant que délicat d'aborder le raisonnement démonstratif (compris comme une ou plusieurs inférences déductives) en classe de philosophie. Comment faire pour que les élèves puissent, par elles-mêmes, construire une définition de la déduction et comprendre les limites de cette inférence ?

On peut commencer par mettre les élèves devant une démonstration à faire elles-mêmes une proposition géométrique, ne serait-ce que pour briser les craintes que le moindre symbole mathématique peut induire chez certaines. Un bon cas (on verra pourquoi plus loin) est la proposition 32 du livre I des *Éléments* d'Euclide : la somme des angles d'un triangle est égale à deux droits (c'est-à-dire vaut  $180^\circ$ ). Pour aider les élèves à trouver la démonstration, il est très utile de faire le schéma ci-dessous<sup>1</sup> :



En indiquant que ce que l'on cherche à prouver est que  $x+y+c=180^\circ$ , que les angles  $a$ ,  $c$  et  $b$  forment un angle plat de  $180^\circ$  et que le théorème des angles correspondants nous dit que  $x=a$  et  $y=b$ , tous les élèves arrivent, après le temps nécessaire et parfois l'aide de leurs camarades, à reconstruire la démonstration suivante :

On sait que  $a+b+c=180^\circ$

On sait aussi que  $a=x$  et  $b=y$

Donc  $x+y+c=180^\circ$

Si des élèves ont un peu de mal à comprendre la démonstration, on peut les aider en leur disant que la deuxième phrase est l'équivalent de lunettes qui remplacent la lettre  $a$  par la lettre  $x$ , et la lettre  $b$  par la lettre  $y$  : en lisant la première phrase, cela donne directement la phrase que l'on cherchait à prouver !

<sup>1</sup> N'hésitez pas à demander à chaque élève de tracer un triangle différent de celui de sa voisine : cela permettra à chacune de se rendre compte que le résultat de la démonstration est toujours le même. Contrairement à la procédure consistant à mesurer les angles du triangle au rapporteur pour vérifier si leur somme vaut bien  $180^\circ$ , la démonstration ne dépend pas du triangle : elle est *universelle* (ce qui est, ô agréable surprise, l'un des pères du programme).



On peut ensuite faire revenir les élèves sur la manière dont elles ont construit cette démonstration : elles ont fait le dessin, indiquer ce qu'elles cherchaient à démontrer (c'est ce que l'on appelle la *conclusion*) puis lister ce qu'elles savaient (c'est ce que l'on appelle les *prémisses*). La barre que l'on trace avant la conclusion dans une démonstration permet précisément de séparer les prémisses de la conclusion. Avec ce vocabulaire en place, on peut demander aux élèves (en groupe ou individuellement), de chercher une définition de ce qu'est une démonstration, en attirant leur attention sur le rapport entre les prémisses et la conclusion. Elles en arrivent fréquemment à formuler l'idée selon laquelle quelqu'un qui accepterait les prémisses mais pas la conclusion serait quelqu'un de mauvaise foi, ou quelqu'un de fou, bref quelqu'un qui se contredirait. C'est ce qui est exprimé dans la définition classique de l'inférence déductive :

Déduction : raisonnement dont la conclusion est inévitable (nécessaire) dès lors que l'on accepte les prémisses.

Cette définition est suffisante pour introduire des exercices sur les syllogismes et pour distinguer la vérité (proposition adéquate à la réalité) de la validité (raisonnement qui respecte les règles de la logique). L'important est que les élèves, à travers divers exemples, en viennent à bien voir que si le raisonnement n'est pas valide, ou si l'une de ses prémisses est fausse, alors on ne peut pas être certain que la conclusion d'une démonstration soit vraie.

On peut alors poser les deux questions suivantes :

- Peut-on démontrer que toutes les prémisses d'un raisonnement sont vraies ?
- Si un ours marche 50 km vers le sud, puis 50 km vers l'est, puis 50 km vers le nord et qu'il se retrouve à son point de départ, quelle est la couleur de l'ours ? et surtout : pourquoi est-il de cette couleur ?

Nul doute que la deuxième question va bien plus intriguer et passionner les élèves que la première. Mais il faut la laisser de côté pour l'instant, non sans suggérer à celles qui ont déjà trouvé la réponse de mettre leurs camarades sur de fausses pistes.

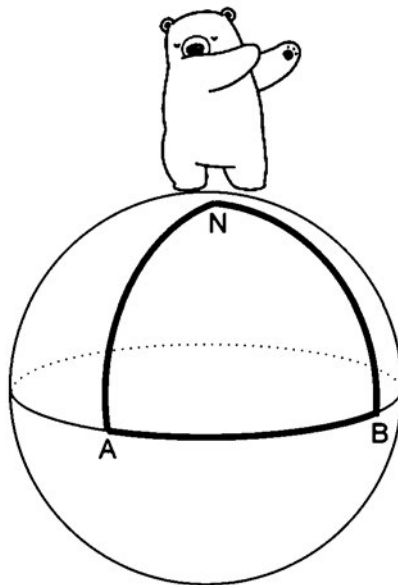
En cherchant à répondre à la première question, les élèves arrivent assez rapidement, notamment si on les laisse réfléchir en groupe, à l'idée que l'on ne peut pas démontrer que *toutes les prémisses* d'un raisonnement sont vraies, parce que pour démontrer une prémisses il en faut d'autres, qu'il va falloir elles-mêmes démontrer, etc. On peut ainsi introduire la notion de régression à l'infini. Cette appellation étant un peu barbare, on peut donner comme exemple une adulte qui chercherait à répondre à une enfant entre 4 et 7 ans lui posant toujours et invariablement la même question : « pourquoi ? » Si elle veut

répondre à toutes ces questions, elle est entraînée dans une régression à l'infini de l'effet à la cause.

Si on demande aux élèves de résoudre ce problème de la régression à l'infini de la démonstration, elles proposent rapidement de s'arrêter à des propositions que l'on n'a pas besoin de prouver parce qu'elles sont évidentes. Cela peut être l'occasion de les féliciter, parce qu'elles viennent de retrouver la thèse de Blaise Pascal dans *De l'Esprit géométrique*, et que Pascal n'était pas le dernier des mathématiciens. C'est peut-être même l'occasion de lire ce texte que je mets en appendice.

On peut à nouveau introduire un point de définition : une proposition qui n'est pas démontrée mais dont on admet la vérité s'appelle un axiome ou un postulat. Prenons l'exemple du 5<sup>e</sup> postulat du livre I d'*Euclide* : « par un point extérieur à une droite passe une seule et unique parallèle ». Les élèves admettent facilement que cela semble évident et qu'il n'y a pas besoin de le prouver.

C'est le moment de revenir à l'énigme de l'ours. L'ours ne peut être que blanc, parce que le seul point sur Terre à partir duquel on peut faire 50 km vers le sud, puis 50 km vers l'est, puis 50 km vers le nord et revenir à notre point de départ est le pôle Nord. N'hésitez pas à projeter ou à dessiner au tableau la figure ci-dessous :



Si vos élèves sont un tant soit peu concernées par la perspective du baccalauréat, l'une d'entre elles vous demandera probablement quel est le rapport de tout cela avec le cours de philosophie. C'est le moment de lui demander quelle est la somme des angles du triangle formé par le trajet de l'ours. Puisqu'il

comprend au moins deux angles droits (quand l'ours a tourné vers l'est, puis quand il a tourné vers le nord), cela signifie que la somme des angles de ce triangle vaut nécessairement plus que  $180^\circ$ . Stupeur et tremblements ! Nous aurait-on menti pendant toutes ces années ?!

Non, les élèves vont ordinairement vous faire remarquer qu'un triangle sur une sphère n'est pas la même figure qu'un triangle sur un espace plat, comme le tableau. Vous pouvez choisir ce moment pour leur demander si le 5<sup>e</sup> postulat d'Euclide, le postulat des parallèles, est toujours vrai sur une sphère. Les élèves pourront ainsi remarquer que, sur un espace sphérique (qu'elles peuvent appeler « espace à courbure positive » ou « espace riemanien » si elles veulent impressionner leur professeur de mathématiques ou leur correcteur au bac), il n'y a *aucune* parallèle qui passe par un point extérieur à une droite<sup>1</sup>. C'est pour cela que la proposition 32 du livre I des *Éléments*, dont la démonstration repose sur ce postulat, n'est pas vraie non plus dans un tel espace<sup>2</sup>.

Il ne reste plus qu'à conclure que les axiomes ou postulats ne sont pas des vérités évidentes et intuitives (« par la lumière naturelle » comme auraient dit Descartes ou Pascal) mais des conventions, des énoncés qu'on s'accorde à tenir pour vrai, même si l'on peut en changer selon les situations (ici le type d'espace que l'on aborde). On peut même aller plus loin en conclusion et demander aux élèves si une convention peut être vraie ou fautive : non, elle ne peut être qu'utile ou inutile, adaptée ou inadaptée. Il en découle que les fondements des mathématiques, et donc toutes les propositions qui sont démontrées à partir d'eux, ne sont ni vrais ni faux, mais des outils utiles ou inutiles. Cela permet d'introduire l'idée que les mathématiques (comme toute science formelle) ne sont pas une connaissance mais un *instrument de connaissance*. Les élèves trouvent souvent des objections à cette idée (par exemple que quand on apprend un théorème en mathématiques, on a bien l'impression de découvrir quelque chose de nouveau) qu'il peut être intéressant de noter.

## **La dinde de Russell, le dessin et le problème de l'induction**

Parmi les vérités indéniables qui reviennent souvent comme exemple dans la bouche des élèves, les intuitions sensibles sont souvent citées : « la table est blanche », « je suis là en cours », etc. On peut s'engager dans un cours sur le

---

<sup>1</sup> Il est parfois difficile de s'en convaincre parce que, sur un globe terrestre, on appelle « parallèles » les lignes perpendiculaires aux méridiens. Mais en réalité ces lignes ne sont pas des droites (à l'exception de l'équateur) parce qu'elles ne forment pas des cercles dont le centre se confond avec celui de la sphère.

<sup>2</sup> Cela peut être le moment d'introduire la notion de géométrie non-euclidienne, surtout si vous prévoyez de parler un tant soit peu de relativité générale dans la suite du cours.

doute hyperbolique de Descartes et le Malin Génie, mais il y a bien quelque chose de vrai : quand je perçois une table blanche, même si ce n'est qu'une illusion, je ne peux pas douter que je perçoive une table blanche.

Cependant, de telles intuitions sensibles ne sont pas suffisantes à elles seules pour fonder une connaissance scientifique. On peut le montrer aux élèves en prenant n'importe quel exemple de loi scientifique, en insistant bien sur le fait que ce qui rapproche la *loi scientifique* de la *loi juridique* ou *morale* c'est son universalité, alors que nos perceptions ne concernent jamais que des objets en *particulier*. Les élèves en arrivent donc à formuler d'elles-mêmes qu'il faut généraliser nos perceptions pour prouver une connaissance universelle. En leur démontrant une nouvelle fois que l'apprentissage de la philosophie s'apparente à l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut alors leur dire que cette généralisation, nous l'appelons induction :

Induction : raisonnement dont les prémisses sont particulières et la conclusion universelle<sup>1</sup>.

Tout comme la déduction, l'induction doit suivre un certain nombre de règles pour être valide. On peut amener les élèves à cette idée en leur donnant des cas de préjugés comme « les femmes conduisent mal » ou « les immigrés sont tous des voleurs » qui sont des généralisations qui ne respectent pas ces règles. Ainsi les élèves peuvent dégager par elles-mêmes les deux principales règles de l'induction :

- Règle n°1 : il faut faire de nombreuses observations vérifiant les prémisses et aucune les réfutant.
- Règle n°2 : il faut que ces observations soient faites dans des circonstances variées pour s'assurer qu'il n'y ait aucun contre-exemple.

Si l'on respecte ces deux règles, il n'y a semble-t-il aucune raison de douter de la vérité de la règle universelle que l'on a conclue. Pourtant les élèves ont souvent un certain scepticisme envers l'inférence inductive, ce qui est l'occasion de les faire chercher d'où vient ce doute. On peut les faire travailler sur ce court extrait de la quatrième section de l'*Enquête sur l'entendement humain* de Hume :

On peut accorder que l'expérience antérieure nous renseigne de façon directe et certaine sur des objets précis, sur ce laps de temps précis, et sur eux seulement. Mais pourquoi étendre cette expérience aux temps à venir et à d'autres objets qui n'offrent peut-être

---

<sup>1</sup> Par extension, la méthode inductive en est venue à désigner tout processus permettant de prouver une hypothèse scientifique, même s'ils ne comportent aucune généralisation. Voir Blanché, *L'Induction scientifique et les lois naturelles*.

avec les précédents qu'une apparente similitude ? Le pain que j'ai mangé autrefois m'a nourri : qu'est-ce à dire sinon qu'un corps offrant certaines qualités sensibles était à ce moment pourvu d'un certain pouvoir ? Mais s'ensuit-il de là que d'autres pains doivent aussi me nourrir en un autre temps, et que les mêmes qualités sensibles doivent toujours être liées au même pouvoir ? La conséquence ne semble aucunement nécessaire.

David HUME, *Enquête sur l'entendement humain*,  
section IV, 1748

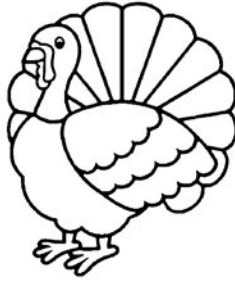
Si vos élèves sont normalement constituées, après une seule lecture, à la question « avez-vous compris quelque chose ? », elles vous répondront que sincèrement, non. C'est le moment d'utiliser le texte ci-dessous, tiré de *Qu'est-ce que la science ?* d'Alan Chalmers, pour éclaircir le texte de Hume. Mais je vous recommande quatre choses :

- Demandez aux élèves si la dinde respecte les règles de l'induction.
- Demandez-leur aussi si la dinde se fonde sur des prémisses vraies.
- Demandez-leur de deviner la fin de l'histoire.
- Dites-leur que pendant qu'ils répondent à ces questions, vous allez dessiner la dinde au tableau.

Dès le matin de son arrivée dans la ferme pour dindes, une dinde s'aperçut qu'on la nourrissait à 9 heures du matin. Toutefois, en bonne inductiviste, elle ne s'empessa pas d'en conclure quoi que ce soit. Elle attendit d'avoir observé de nombreuses fois qu'elle était nourrie à 9 heures du matin, et elle recueillit ces observations dans des circonstances fort différentes, les mercredis et jeudis, les jours chauds et les jours froids, les jours de pluie et les jours sans pluie. Chaque jour, elle ajoutait un autre énoncé d'observation à sa liste. Sa conscience inductiviste fut enfin satisfaite et elle recourut à une inférence inductive pour conclure : « Je suis toujours nourrie à 9 heures du matin. »

Bertrand RUSSELL, propos rapportés par Alan Chalmers  
dans *Qu'est-ce que la science ?*, (1976)

Il est très important, pour que cette activité soit réussie, que vous ayez pris soin, au long des mois de cours précédents, de dessiner *extrêmement mal* au tableau dès que vous en aviez l'occasion (représentation de la caverne de Platon, dessin de la pierre qui roule de Spinoza ou schéma du contrat social de Rousseau), mais que vous *réussissiez très bien* ce dessin de dinde. Vous pouvez vous entraîner avec le dessin ci-dessous si besoin :



Une fois votre œuvre terminée, vous pouvez demander aux élèves de répondre aux questions que vous leur avez posées, en résistant de faire aucun commentaire sur le dessin de votre dinde qui trône fièrement au tableau. Les élèves trouvent aisément que la dinde a respecté les règles de l'induction, qu'elle s'est fondée sur des observations vraies et que pourtant, elle ne sera pas nourrie tous les jours à 9 h. Comme l'écrit Chalmers : « *Or, cette conclusion se révéla fausse quand, un jour de Noël, à la même heure, on lui tordit le cou.* »

Vous pouvez alors revenir sur le texte de Hume : le problème de l'induction est que ce que l'on observe ou perçoit ne concerne que le passé. Mais est-ce que ces mêmes observations se révéleront vraies à l'avenir ? Cela n'est « aucunement nécessaire » parce qu'il faudrait admettre que le futur sera identique au passé. Or ce principe d'uniformité du cours de la nature ne peut pas être prouvé par une déduction, et il ne peut pas l'être non plus par une induction, car l'induction repose sur la prémisse que le futur sera semblable au passé, ce qui serait une pétition de principe puisque c'est cela justement qu'il s'agit de prouver. Cela montre qu'une induction ne peut pas être une déduction.

Vous pouvez alors faire remarquer que, comme la dinde, les élèves se sont fait prendre au piège de l'induction. Se fondant sur leurs observations passées, elles ont anticipé un dessin de dinde de piètre qualité de votre part. Leur raisonnement inductif était valide, mais il a néanmoins mené à une conclusion fautive, parce qu'il y a toujours la possibilité qu'un facteur de perturbation insoupçonné vienne changer les résultats que l'on observait jusqu'à présent. Vous pouvez les laisser chercher ce qui a fait dérailler leur induction : peut-être que vous dessinez bien mais que vous l'avez caché jusque-là, peut-être que vous vous êtes entraîné à dessiner des dindes, peut-être que vous êtes animé d'un amour immodéré envers ces volatiles, peut-être que vous élevez des dindes pour arrondir vos fins de mois, etc. L'important est qu'au travers de cette activité les élèves en viennent à mettre en mots la principale différence entre l'induction et la déduction : la déduction transfère la certitude des prémisses à la conclusion mais elle ne dit rien de plus dans la conclusion que ce que disent déjà les prémisses, tandis que l'induction n'est pas un raisonnement certain mais elle permet de dire plus dans la conclusion que ce qu'il y a déjà dans les prémisses.

## Conclusion

Au terme de ces deux activités, vous pouvez conclure qu'aucune forme de raisonnement n'est une méthode infaillible pour justifier avec certitude une vérité. Cela permet, si vous le souhaitez, d'aborder ensuite la notion de réfutabilité comme critère de démarcation entre théorie scientifique et non-scientifique.

## Appendice

Je ne puis faire mieux entendre la conduite qu'on doit garder pour rendre les démonstrations convaincantes, qu'en expliquant celle que la géométrie observe. Mais il faut auparavant que je donne l'idée d'une méthode encore plus éminente et plus accomplie, mais où les hommes ne sauraient jamais arriver : car ce qui passe la géométrie nous surpasse ; et néanmoins il est nécessaire d'en dire quelque chose, quoiqu'il soit impossible de la pratiquer.

Cette véritable méthode, qui formerait les démonstrations dans la plus haute excellence, s'il était possible d'y arriver, consisterait en deux choses principales : l'une, de n'employer aucun terme dont on n'eût auparavant expliqué nettement le sens ; l'autre, de n'avancer jamais aucune proposition qu'on ne démontrât par des vérités déjà connues ; c'est-à-dire, en un mot, à définir tous les termes et à prouver toutes les propositions. [...]

Certainement cette méthode serait belle, mais elle est absolument impossible : car il est évident que les premiers termes qu'on voudrait définir, en supposeraient de précédents pour servir à leur explication, et que de même les premières propositions qu'on voudrait prouver en supposeraient d'autres qui les précédassent ; et ainsi il est clair qu'on n'arriverait jamais aux premières.

Aussi, en poussant les recherches de plus en plus, on arrive nécessairement à des mots primitifs qu'on ne peut plus définir, et à des principes si clairs qu'on n'en trouve plus qui le soient davantage pour servir à leur preuve. D'où il paraît que les hommes sont dans une impuissance naturelle et immuable de traiter quelque science que ce soit dans un ordre absolument accompli.

Mais il ne s'ensuit pas de là qu'on doive abandonner toute sorte d'ordre. Car il y en a un, et c'est celui de la géométrie, qui est inférieur à l'ordre absolument accompli en ce qu'il est moins convaincant, mais non pas en ce qu'il est moins certain. Il ne définit pas tout et ne prouve pas tout, et c'est en cela qu'il lui cède ; mais il ne suppose que des choses claires et constantes par la lumière naturelle. Cet ordre, le plus parfait entre les hommes, consiste non pas

à tout définir ou à tout démontrer, ni aussi à ne rien définir ou à ne rien démontrer, mais à se tenir dans ce milieu de ne point définir les choses claires et entendues de tous les hommes, et de définir toutes les autres ; et de ne point prouver toutes les choses connues des hommes, et de prouver toutes les autres.

Blaise PASCAL, *De l'Esprit Géométrique*, (environ 1660)

- Cherchez à définir les termes suivants en utilisant votre cours, votre tête et le texte : « propositions », « mots primitifs », « véritable méthode ». (2 points)
- Est-ce que la « véritable méthode » est la méthode de la géométrie (lisez attentivement le 2<sup>e</sup> et le 5<sup>e</sup> paragraphe) ? (1 point)
- Quel argument Pascal utilise-t-il dans le 3<sup>e</sup> paragraphe pour prouver que cette « véritable méthode » est impossible pour les êtres humains ? (1 point)
- En quoi consiste la méthode que suit la géométrie si ce n'est pas de tout démontrer et de tout définir ? (1 point)
- Essayez de trouver un exemple de vérité « claire et constante par la lumière naturelle ». (1 point)
- Est-ce que l'ordre (la méthode) que suit la géométrie est moins convaincant que la « véritable méthode » ? Est-il moins certain ? (1 point)
- Formulez le thème du texte (son sujet), le problème du texte (la question à laquelle il cherche à répondre), la thèse du texte (ce qu'il répond à cette question) et son plan (ses différentes parties et ce qu'il dit dans chacune d'elle). (3 points)



# Qu'est-ce qui nous autorise à dire que... ?

Serge Cospérec

Les représentations premières des élèves forment des obstacles très résistants. Celles concernant la vérité, banales dans leur contenu, sont ruineuses pour la pensée. On sait que beaucoup d'élèves oscillent entre dogmatisme (la science, et elle seule, dit la vérité) et relativisme (à chacun sa vérité). La philosophie ne relevant ni de la preuve logico-mathématique ni de la preuve expérimentale tombe naturellement à leurs yeux dans la sphère d'une libre opinion échappant à toute norme cognitive.

Ces représentations premières n'ont en soi rien de scandaleux. Elles sont prévisibles et les élèves ont de *bonnes raisons* – dans leur état de savoir – de penser *ainsi*. Mais le discours philosophique risque d'être sans grand effet si on les ignore. Elles reviennent alors régulièrement, au grand dam du prof de philo dont la tâche paraît semblable à celle de Sisyphe.

Pour cette raison, j'aborde dès la rentrée la question du discours et de son rapport à la vérité. Cela peut se faire lors d'une séance d'introduction à la philosophie, en consacrant le premier un cours à la vérité ou à l'occasion d'une première dissertation (sur l'opinion par exemple). C'est une autre voie que propose l'exercice<sup>1</sup> qui suit. Il vise à faire *prendre conscience* des *différences de statut* entre nos jugements les plus ordinaires, à distinguer *différents régimes de parole*. Le but est d'introduire un peu de « jeu » dans la pensée, d'*aider*

---

<sup>1</sup> Précisons une dette pédagogique : l'exercice est adapté d'une séquence didactique exposée par Claudine Leleux dans *Qu'est-ce que je tiens pour vrai?* (éd. Démopédie, Bruxelles) même si l'usage que j'en présente ici est très différent.

*les élèves* à rompre avec une attitude crispée, à sortir de leur adhésion souvent immédiate et massive aux idées qui leur sont chères ; et de rendre ainsi possible un discours philosophique, ou critique.

## **Descriptif**

Exercice fait plutôt en début d'année, en toute série moyennant adaptation (réduction du nombre d'items et simplification de la présentation du classement). Le nombre de séances dépend du degré d'approfondissement visé et du questionnement des élèves (au moins deux séances de 2 heures).

## **Déroulement**

*Présentation de l'exercice aux élèves* (volontairement succincte) :

Rechercher sincèrement la vérité oblige à s'interroger sur la *fiabilité* de tout ce que nous pensons ou jugeons être vrai, à examiner ce qui fonde notre *confiance* dans telle ou telle affirmation. L'exercice propose d'y réfléchir.

Première phase (Exercice A et B : questions 1 à 5)

1. Travail individuel. Nécessaire pour que la discussion implique l'ensemble des élèves. Si on se lance directement dans le travail collectif... beaucoup attendent une hypothétique « correction ».
2. En groupe (facultatif). Confrontation des réponses et élaboration d'une réponse de groupe (prévoir une feuille pour le groupe). Il faut vraiment laisser le temps de discuter et de confronter les idées. Indiquer, cependant, très clairement le délai imparti pour réaliser la feuille du groupe.
3. Synthèse collective (au tableau et transcrite sur les cahiers).

Pour chaque question, on interroge un élève (ou le rapporteur du groupe), puis les autres (observations ? accords ? désaccords ?). Il peut, bien entendu, y avoir des incertitudes ou des désaccords : on les note sous forme de questions ou de réserves.

Deuxième phase (Exercice C. « Distinguer les types d'énoncés » : question 6)

Se fait à partir de la synthèse écrite ; en individuel, en groupe ou en classe ; la question 6 peut aussi être donnée à la fin de la phase précédente comme exercice de préparation de la séance suivante.

Cet exercice de catégorisation peut se faire : a) avec l'aide d'un dictionnaire : recommandé pour le travail à la maison et en groupe, si on peut disposer en classe de 5 à 6 dictionnaires ; b) avec l'aide du professeur qui donne des catégories possibles mais puisque l'un des enjeux est de réfléchir aux critères

de classement et pour ne pas guider excessivement le classement il faut donner une liste très ouverte<sup>1</sup>.

*L'intérêt de l'exercice* réside pour beaucoup dans la discussion que fait naître la question de « la preuve » s'agissant de certains énoncés sensibles (qu'est-ce qui est démontrable ou pas, et comment ?) et dans celle que provoque ensuite la difficulté (réelle) à classer les énoncés : l'énoncé 13 (ou le 22) relève-t-il d'un constat objectif, d'une argumentation morale ou d'une la croyance (personnelle ou collective) ? C'est loin d'être simple, surtout pour les élèves.

Mais c'est surtout l'occasion de les faire réfléchir sur *les différents régimes de discours* et de placer des « pierres d'attentes » : qu'est-ce qui est savoir ? qu'est-ce qui est croyance ? ou, parmi les croyances, convictions rationnelles, superstitions, etc. ? Car si je puis bien *dire* que je *sais* que j'aime la tarte aux pommes, que deux et deux font quatre, qu'il ne faut pas voler, que Dieu existe, que Pierre viendra demain ou que la Chine est un grand pays, il est évident que je ne le « sais » pas *de la même manière*, que, d'un point de vue objectif, toutes ces assertions n'ont pas la *même* valeur c'est-à-dire n'offrent pas la *même* garantie de vérité.

---

<sup>1</sup> *Concepts* : idée, opinion, croyance, superstition, savoir, foi, vérité, affirmation, jugement, constat, connaissance, préjugés + *adjectifs* : subjectif, objectif, démontrable, indémontrable, rationnel, irrationnel, empirique, religieux, scientifique, moral, politique, historique, particulier, universel. Etc.

## A. Qu'est-ce que je tiens pour vrai... ?

Énoncés	V	F	I
Le Rhône se jette dans la Méditerranée			
Si A est plus grand que B, et que B est plus grand que C, alors A est plus grand que C			
Je vais mourir un jour			
La sécheresse est due au réchauffement de la planète			
La <i>Joconde</i> de Léonard de Vinci est belle			
Le chiffre « 13 » porte malheur			
La vache est un animal herbivore			
Il faut prier régulièrement			
Un DVD est un disque permettant de stocker du son et des images			
Avorter c'est un crime			
Leonardo DiCaprio est beau			
Dieu existe			
Les femmes sont plus douées que les hommes pour s'occuper des enfants			
L'art moderne, c'est souvent n'importe quoi			
L'infinitif de « chantons » est « chanter »			
Tous les multiples de deux sont divisibles par 2			
Les « drogués » sont dangereux			
Il ne faut pas voler			
Mon âme est immortelle			
Se découvrir la tête en entrant quelque part est poli			
Charlemagne a été couronné empereur en l'an 800			
Ce sont les députés qui votent les lois			
Johnny Halliday est un bon chanteur			
Le pape est le chef de l'Église catholique			

### 1. Mettre une croix

- Dans la colonne « Vrai » si vous pensez que les énoncés qui suivent sont vrais.
- Dans la colonne « Faux », si vous pensez qu'ils sont faux.
- Dans la colonne « Indéterminé » si vous pensez qu'ils ne sont ni susceptibles d'être dits vrais ni susceptibles d'être dits faux (soit parce qu'on n'a aucun moyen ni de les prouver, ni de les réfuter, soit parce qu'il n'y a pas de sens à les dire « vrais » ou « faux »).

## B. Qu'est-ce qui autorise à dire que... ?

2. Parmi les énoncés que vous pensez vrais, indiquez le numéro de ceux qui peuvent être validés (« vérifiés ») par l'expérience :

n° .....

3. Parmi les énoncés que vous pensez faux, indiquez le numéro de ceux qui peuvent être invalidés (« réfutés ») par l'expérience :

n° .....

4. Parmi les énoncés que vous pensez vrais mais dont la validité ne peut être établie par l'expérience, indiquez ceux qui vous paraissent malgré tout démontrables ou vérifiables d'une autre manière.

n° .....

5. Indiquez le numéro des énoncés dont la validité vous paraît impossible à établir (qui ne peuvent être ni « prouvés » ni « réfutés » d'aucune manière) :

n° .....

### C. Distinguer les types d'énoncé (1)

6. Classez les énoncés de l'exercice par grandes « catégories ». Faire des colonnes (ou des ensembles) pour regrouper les énoncés qui vous paraissent de même type (indiquer seulement le numéro) ; donner un titre à chaque ensemble, un nom ou une expression le caractérisant ; indiquer pour chaque grand type la caractéristique, le point commun (votre critère de classement).

### D. Distinguer le statut des énoncés (2)

Exercice d'application repartant de la typologie élaborée précédemment<sup>1</sup>.  
À adapter selon le classement effectué.

Pour les énoncés suivants, entourez le chiffre qui convient :

1. Si c'est un énoncé de type « scientifique » prétendant à la vérité, susceptible d'une preuve logique (démonstration), expérimentale ou empirique quelconque.
2. Si c'est un énoncé régulateur prétendant à la justesse, exprimant un jugement normatif ou un jugement de valeur
3. Si c'est un énoncé « expressif » prétendant à la « sincérité » OU un jugement esthétique

1 2 3 Metallica est le meilleur groupe de rock

1 2 3 On n'a pas le droit de se faire justice soi-même

1 2 3 En France, il y a des chrétiens, des juifs, des musulmans, des athées

1 2 3 Porter des strings est indécent

1 2 3 Les dinosaures ont vécu bien avant l'apparition de l'homme

---

<sup>1</sup> Certains énoncés sont suffisamment ambigus pour susciter une hésitation sur le classement (par ex : « M. "X" est un mauvais professeur » : est-ce de l'ordre du constat objectif ou de l'expression du sentiment subjectif ? L'important est de savoir ce qui SOUTIENT le jugement : car c'est bien la *nature* des raisons (et non le fait d'en avoir) qui détermine le statut de l'énoncé (ou le genre de discours auquel il appartient).

- 1 2 3 La chambre de Fatiha est superbe
- 1 2 3 Un assassin doit être puni de la peine de mort
- 1 2 3 Le professeur d'histoire fait peur
- 1 2 3 Les chambres à gaz ont existé
- 1 2 3 Einstein est un génie
- 1 2 3 La lune est un satellite de la Terre
- 1 2 3 Un criminel est un être méprisable
- 1 2 3 L'euthanasie est un crime
- 1 2 3 Les mathématiques, ce n'est pas très passionnant
- 1 2 3 Les filles ne devraient pas porter des pantalons
- 1 2 3 M. « X » est un mauvais professeur

Autre exercice possible sur la même trame : distinguer les énoncés relevant (1) d'un savoir théorique possible (2) d'un savoir pratique possible (3) *exclusivement* d'une croyance, (4) *exclusivement* d'un ressenti subjectif. On ajoutera alors des énoncés du type « *Un chat noir porte malheur* », « *Nous nous réincarnerons après la mort* », « *Jésus est le fils de Dieu* », « *Le Coran est la parole de Dieu* » et les juxtaposant à des énoncés comme « *Pour les chrétiens, Jésus est le fils de Dieu* » ou « *Pour les musulmans, le Coran est la parole de Dieu* », « *Pour les athées, Dieu n'existe pas* » pour vérifier si les élèves distinguent bien l'énonciation d'une croyance qui se donne pour vérité de l'énonciation d'une vérité factuelle (voire conceptuelle ou logique).

# Peut-on justifier l'esclavage ?<sup>1</sup>

Gérard Malkassian

Je présente ici une séquence de cours portant sur la question de l'esclavage. L'intérêt est double. *Philosophique* d'abord car cette question porte sur la légitimité de la domination, elle appelle à s'interroger sur les limites morales acceptables de cette domination. Le parcours amène aussi à se demander si la reconnaissance de l'égalité de droits exclut tout risque d'asservissement. Il mobilise les concepts de *liberté politique*, de *pouvoir*, de *domination*, les couples *loi naturelle/loi positive*, *droit/fait* et convoque le *naturalisme* et le *contractualisme*.

L'intérêt est aussi *méthodologique*, du point de vue de l'apprentissage du raisonnement. Aristote s'inscrit clairement dans un débat, il fait allusion à des courants hostiles à l'esclavage. On peut montrer que ce qui importe n'est pas tant qu'Aristote soit « esclavagiste », comme la plupart de ses contemporains, mais qu'il avance des arguments pour le justifier. Cela permet d'introduire aussi les notions de *thèse* et d'*argument valide*.

Nous sommes dans un cas où l'apprentissage du contenu s'accompagne de celui de la discussion argumentée et critique.

La réussite de la séquence suppose quelques informations préalables : un rappel historique de la situation de l'esclavage en Grèce antique, sa nature, ses répercussions sociales et économiques considérables, son rapport au type de citoyenneté en vigueur dans la démocratie athénienne. Cela avait été fait, dans le cas qui me concerne, au cours de la lecture des premières pages de la *Politique*, en particulier, à travers l'analyse serrée de la construction du concept d'esclave

---

<sup>1</sup> Ce texte est une version légèrement modifiée de la séance proposée par Gérard Malkassian aux journées d'étude de l'ACIREPh et repris dans *Côté philo* n°4 (2004) dont on trouvera le texte original en ligne sur le site de l'ACIREPh.

opérée par Aristote dans le chapitre IV, et de la relation sociale élémentaire dans laquelle il s'inscrit. Le livre I de la *Politique* était en effet l'œuvre étudiée dans l'année.

Le parcours s'est déroulé, devant une classe de niveau hétérogène, sans tête de classe active. Il comprenait *trois séances de deux heures*, les deux dernières se succédant mais une semaine après la première. Il a eu lieu en fin d'année (mois de mai) quand j'ai abordé la philosophie politique.

J'ai présenté initialement les étapes du parcours, avec les textes. Au début de chaque séance, je faisais une reprise des conclusions de la précédente, avec indications au tableau.

## Première séance

C'est moi qui conduis la lecture : le texte d'Aristote est dense, tortueux et se réfère à une réalité et une méthode très étrangère aux habitudes intellectuelles des élèves auxquels je m'adresse. Aristote mêle en effet une approche descriptive, relevant de la sociologie, à une approche normative. Les élèves n'ont souvent aucune expérience des sciences sociales et ceux que j'avais étaient des linguistes au mieux habitués au commentaire littéraire et au court essai personnel.

Formulation du débat au début du chapitre V :

« Est-il meilleur et juste pour certains d'être esclaves, ou n'est-ce pas le cas, tout esclavage étant alors contre nature ? »

Les élèves remarquent très vite que l'idée de légitimité, de « justice » est reliée à celle de « nature ». On les amène alors à poser la question : la référence à la nature est-elle un fondement de justification suffisant ? Elle est abstraite, on peut la rendre plus accessible : avoir un handicap naturel justifie-t-il une inégalité de droits ? De multiples passages affirment la thèse d'Aristote, on peut les faire chercher aux élèves. Mais l'accent est mis sur son argument principal :

« Car quand la réunion de plusieurs composantes produit une réalité unique, que ces composantes soient d'un tout organique ou soient séparées, dans tous les cas de ce genre se manifeste le commander et l'être commandé. »

Les élèves paraphrasent correctement la phrase : l'inégalité est légitime si elle est naturelle, comme principe de cohésion d'un tout, nécessairement hiérarchisé. Ils ont du mal en revanche à voir qu'il s'agit d'une proposition générale, d'une « loi de la nature ». La suite du texte multiplie les exemples confirmant cette loi, dont les relations d'inégalité hommes/femmes. Les élèves font alors très vite remarquer qu'Aristote inscrit des inégalités sociales, culturelles dans l'ordre naturel.

Insertion de la conclusion de l'argument :



« Car commander et être commandé sont non seulement nécessaires mais utiles. » Chacun des deux partenaires inégaux, puisque l'un est l'instrument actif de la volonté de l'autre, doit s'épanouir pleinement dans la fonction qui correspond à sa nature et à ses capacités propres. Les élèves s'étonnent : pour Aristote, les différences se ramènent toujours à des *inégalités*. J'ai utilisé l'exemple de la relation parents/enfants. Cela dit, dans une séance antérieure, j'avais montré comment Aristote s'empêtre avec une théorie inégalitaire qui reconnaît cependant une nature humaine universelle et une finalité unique : les esclaves seraient des hommes à part entière, d'où le respect qu'on leur devrait ; toutefois, ils seraient dotés d'une raison passive qui leur permet d'obéir aux autres, comme les animaux dressés mais en comprenant le sens et le bien-fondé de ces ordres, de grands enfants en somme. La faiblesse de l'argument de l'inégalité naturelle saute alors aux yeux, d'autant qu'il est systématiquement avancé par tous les partisans « humanistes » de l'esclavage.

On peut s'arrêter là si les deux heures sont écoulées. Mais on court le risque de voir le groupe s'insurger et mettre le problème et l'argumentation au second plan pour rejeter purement et simplement la position d'Aristote. Il peut alors être fructueux de leur faire lire un quatrième extrait tiré du chapitre VI : « en aucun cas celui qui ne mérite pas la servitude ne peut être tenu pour esclave ».

Ce passage nécessite une explication : Aristote légitime l'esclavage quand il sanctionne des inégalités naturelles d'intelligence, de maîtrise de soi intellectuelle, mais non toute forme d'esclavage, même légale (prise de guerre, dettes etc.). Les esclaves *de fait* sont jugés par rapport au concept d'un esclave *de droit*, correspondant au « modèle que nous avons construit » (chapitre V). Un exemple parlant : on peut se retrouver commerçant (ou prof !) sans être fait pour cela. Je montre comment l'opposition *nature/loi positive* chevauche celle entre droit et fait. Tout esclavage de fait, selon des procédures légales, ne l'est pas de droit si cela ne correspond pas à la nature de l'individu, suffisamment intelligent et éduqué pour se diriger tout seul, être maître et citoyen, et inversement.

## Deuxième séance

Je pars d'extraits du *Citoyen* (1642) de Thomas Hobbes.

Le premier : « ... et nous trouverons ensuite qu'il n'y a que trois moyens par lesquels on puisse acquérir domination sur une personne ».

Les élèves reconnaissent d'emblée le problème de la légitimité de la *domination* d'une personne par une autre. C'est une occasion pour mieux définir ce concept : soumission non réversible de la volonté d'une personne à celle d'une

autre, en le distinguant de celui de *pouvoir* : influence, réversible, sur la volonté ou le comportement d'autrui (distinction un peu foucauldienne sur les bords !).

Le second traite de l'asservissement ou du servage en indiquant le principe de légitimité :

Je passe donc au deuxième, qui arrive lorsque quelqu'un, étant fait prisonnier de guerre, ou vaincu par ses ennemis, ou se défiant de ses forces, promet, pour sauver sa vie, de servir le vainqueur, c'est-à-dire de faire tout ce que le plus fort lui commandera. En laquelle convention, le bien que reçoit le vaincu, ou le plus faible, est la vie, qui, par le droit de guerre, et en l'état naturel des hommes, pouvait lui être ôtée ; et l'avantage qu'il promet au vainqueur est son service et son obéissance. De sorte qu'en vertu de ce contrat, le vaincu doit au vainqueur tous ses services et une obéissance absolue, si ce n'est en ce qui répugne aux lois divines. (...) Or, je nomme *serf* ou *esclave* celui qui est obligé de cette sorte, et *seigneur* ou *maître* celui à qui on est obligé pareillement.

On peut maintenant procéder par questions orales :

- Hobbes aboutit-il à une conclusion différente d'Aristote ?
- Quelle est son argumentation ?

« En vertu d'un contrat », les élèves doivent repérer en quoi les conditions diffèrent de l'argumentation d'Aristote, qu'elles sont même incompatibles avec elle : non l'inégalité naturelle mais l'égalité liberté des deux contractants d'une prestation réciproque : sûreté/obéissance absolue, et non une complémentarité organique.

- N'y a-t-il pas des limites ?

Les « lois divines ». Les élèves peuvent citer le respect de la vie, condition sous laquelle le vaincu a accepté d'être asservi.

Le texte suivant permet de confirmer que Hobbes insiste sur la permanence du libre consentement comme fondement du caractère obligatoire de la domination :

L'obligation d'un *esclave* envers son *maître*, ne vient donc pas de cela simplement qu'il lui a donné la vie, mais de ce qu'il ne le tient point lié, ni en prison ; (...) de sorte que si l'esclave n'était attaché par l'obligation de ce tacite contrat, non seulement il pourrait s'enfuir, mais aussi ôter la vie à celui qui lui a conservé la sienne.

Les esclaves africains aux Amériques correspondaient-ils à ce cas, puisqu'ils avaient été capturés afin d'être asservis, sans négociation préalable, et qu'ils n'étaient pas pleinement libres de leurs mouvements ?

Je rebondis alors sur la notion de *servitude volontaire* : est-elle légitime même si elle est consentie entre deux êtres égaux en droit ? Ne faut-il pas supposer d'autres types d'inégalité qui contraignent l'engagement du dominé ? Le prisonnier dispose-t-il d'un choix véritable, entre servitude et mort ?

Si la classe a bien suivi, on peut approfondir d'une strate. Le modèle du contrat d'asservissement est en effet étendu à celui de la domination politique, de la soumission des individus à un État tout-puissant :

Le premier [moyen d'acquérir domination sur une personne] est lorsque quelqu'un, pour le bien de la paix et pour l'intérêt de la défense commune, s'est mis de bon gré sous la puissance d'un certain homme, ou d'une certaine assemblée, après avoir convenu de quelques articles qui doivent être observés réciproquement.

Les citoyens sont au fond les esclaves consentants du souverain en échange d'une sûreté maximum. On peut interroger les élèves sur le caractère satisfaisant de ce concept de citoyenneté : de quels attributs essentiels est-il privé ?

### Troisième séance

Je reviens à un classique dont la lecture devient quasi-évidente pour les élèves qu'on a réussi à mener tout au long du parcours. Il s'agit de : *Du Contrat social* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, Livre I, chapitre IV :

Renoncer à sa liberté c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs. Il n'y a nul dédommagement possible pour quiconque renonce à tout. Une telle renonciation est incompatible avec la nature de l'homme, et c'est ôter toute moralité à ses actions que d'ôter toute liberté à sa volonté. Enfin c'est une convention vaine et contradictoire de stipuler d'une part une autorité absolue et de l'autre une obéissance sans bornes. N'est-il pas clair qu'on est engagé à rien envers celui dont a droit de tout exiger, et cette seule condition sans équivalent sans échange n'entraîne-t-elle pas la nullité de l'acte ? (...) Dire qu'un homme se donne gratuitement, c'est dire une chose absurde et inconcevable ; un tel acte est illégitime et nul, par cela seul que celui qui le fait n'est pas dans son bon sens. Dire la même chose de tout un peuple, c'est supposer un peuple de fous : la folie ne fait pas droit.

Cette fois encore, on procède par question, par écrit, pourquoi pas :

- Quelle est la position de Rousseau sur l'esclavage ?
- Sur quel argument s'appuie-t-il ? Lors du corrigé collectif, on peut pointer le fait que Rousseau reprend un argument d'Aristote : l'homme

libre par nature ne peut être asservi, qu'il élargit, conformément à Hobbes, à tout homme, dans un sens égalitariste.

- Quelle conséquence en tire-t-il ? Le contrat, même s'il était constaté de fait et était légal, reconnu par une autorité politique n'aurait aucune légitimité, tant pour la relation maître/esclave, qui n'a aucune justification fondée sur le libre consentement, nul et non avenu, en général illusoire, des personnes, que pour la fondation de l'État, qui ne relève pas d'un contrat entraînant une servitude volontaire, car « la folie ne fait pas droit » (formule exploitable : Rousseau suppose bien un usage rationnel de sa liberté, qui ne peut se nier dans les faits).

Au terme de ce parcours, qui a très bien fonctionné durant les séances, les élèves disposaient d'un problème déterminé, d'un ensemble d'outils conceptuels, de cadres argumentatifs et, surtout, prenaient conscience d'une chose : en philosophie, l'intime conviction même la plus noble ne suffit pas si elle ne s'appuie pas sur des arguments valides.

Ils réalisaient aussi la complexité des choses :

- Des arguments identiques peuvent servir à établir des conclusions incompatibles.
- Des arguments incompatibles peuvent pourtant permettre d'établir la même conclusion.

Une difficulté : l'ambivalence de la paire *fait/droit* dont on voit que son acception et son application varient totalement d'un auteur à l'autre. Je me suis rendu compte du caractère délicat de son emploi. Il faut absolument que les élèves l'utilisent en précisant le cadre conceptuel dans lequel ils le font. Le couple *légal/légitime* est sans doute plus adéquat car il permet d'opposer Aristote et Rousseau à Hobbes, pour qui les deux concepts s'identifient comme deux faces du concept de droit. Mais le contenu des concepts prend des sens tout aussi différents selon le contexte : chez Aristote, le légitime correspond à l'adéquation à une finalité naturelle que la légalité positive peut violer tandis qu'il me semble que Rousseau le relie à l'expression d'une libre volonté rationnelle, qui ne peut se contredire. Cela m'amène d'ailleurs à m'interroger sur l'efficacité de la détermination d'un programme par des repères conceptuels non spécifiés par des domaines précis, tant le sens de ceux-ci varie en fonction de leur usage dans telle ou telle problématique. Mais cela ouvre une discussion de fond sur laquelle la perspective limitée de cet article ne peut pas s'engager.

## L'évaluation

Je n'en ai pas fait, faute de temps. C'est une lacune majeure car on sait l'écart fréquent qu'il y a entre la participation au cours et les productions écrites censées en valider les résultats. J'ai néanmoins imaginé ces exercices que je compte bien tester un jour :

1. Exposer le point de vue d'Aristote sur l'esclavage et sa justification.
2. Imaginer les réponses de Rousseau.
  - a. Quels sont les différents arguments de légitimation de l'esclavage que vous avez étudiés ?
  - b. Par quels autres arguments peut-on les réfuter ?

Tout pouvoir de certains sur les autres est-il domination ? À quelles conditions ne l'est-il pas ?

Les prolongements sont nombreux : il est possible, par exemple, d'enchaîner sur la problématique marxiste du travail salarié comme aliénation. J'ai choisi, quant à moi, en EMC, d'aborder la question des émissions de télé du type Loft story ou de la prostitution : l'humiliation est-elle acceptable si elle est librement consentie sur la base d'un contrat que chacun est libre de dénoncer ?

Je tiens à préciser en conclusion que, bien que j'aie effectué ce travail dans le cadre de la lecture suivie d'une œuvre, il serait au moins aussi productif de procéder en partant du seul groupement de textes : la transversalité permet de mettre en valeur la discussion argumentée d'un problème qui constitue un dénominateur commun de toute démarche philosophique.



# Deux activités sur l'objectivité à partir de supports vidéo

Thomas Crespo et Émile Petitjean (pour la première activité)

Dans cet article, je présente deux activités que j'ai réalisées en classe de Terminale. Elles s'appuient sur des supports vidéo disponibles sur YouTube. On peut passer par un convertisseur YouTube vers mp4, cela permet d'éviter les aléas du réseau.

## Mesurer l'homosexualité ?

Cette activité s'appuie sur une vidéo support : Max Bird, « IDÉE REÇUE #24 : L'homosexualité est contre-nature ? », 16 mai 2017.

La vidéo est intéressante (à mon avis fautive, mais intéressante de ce fait car elle est réalisée avec les meilleures intentions du monde donc il y a quelque chose à thématiser sur la question du rapport entre connaissance et normes morales) et elle est courte. Donc l'activité est faisable sur une heure ou deux (deux si on inclut les documents).

Cette activité avait été faite en réponse à une demande d'élèves chez un collègue, quand il y avait des L. L'activité n'a pas été prévue pour les nouveaux programmes. On pourrait sans doute l'adapter pour l'intégrer dans un cours sur la nature et la science (voire sur la liberté) mais je ne l'ai pas fait. Elle a très bien marché et elle a suscité des questions nombreuses et des réflexions étonnantes (de type : « Mais alors l'hétérosexualité ça n'existe pas ? »).

Voici comment se présente l'activité.

La vidéo de Max Bird que l'on va diffuser part d'une bonne intention : lutter contre l'homophobie en montrant que l'homosexualité est naturelle. L'idée est séduisante mais elle pose deux questions :

- Est-ce que c'est vrai ?
- Est-ce que ça a un sens ?

Pour comprendre la critique que je vais faire de la vidéo, il faut déjà s'assurer qu'on l'a bien comprise. C'est pourquoi vous allez répondre à quelques questions pendant et après le visionnage.

### Questions sur la vidéo : compréhension

1. Montrez que la motivation de Max Bird est de lutter contre l'homophobie.
2. D'après Max Bird, l'homosexualité est naturelle. Si elle ne l'était pas, que pourrait-elle être ?
3. Reconstituez le syllogisme de Max Bird concluant qu'il est inutile d'être homophobe.
4. Quel est le mécanisme expliquant, selon Max Bird, l'homosexualité ?

### Questions sur la vidéo : critique

1. Quel est le problème avec l'argument « être élevé par des parents homosexuels n'augmente pas les chances d'être homosexuel·les » ?
2. Quel est le problème avec l'argument « l'homosexualité c'est naturel donc il ne sert à rien d'être homophobe » ?
3. Pourquoi l'argument « si c'était génétique, les homosexuel·les auraient disparu, les homosexuel·les ne procréant pas » est-il faux ?
4. À votre avis, comment peut-on mesurer le taux de personnes homosexuelles dans une population ? Quels problèmes rencontrerez-vous si vous voulez mesurer le taux d'homosexuel·le-s en 1930 ?
5. Donnez des arguments contre l'idée qu'on peut passer facilement de la sexualité des souris à la sexualité des humains.

### Question pour préparer le débat suivant :

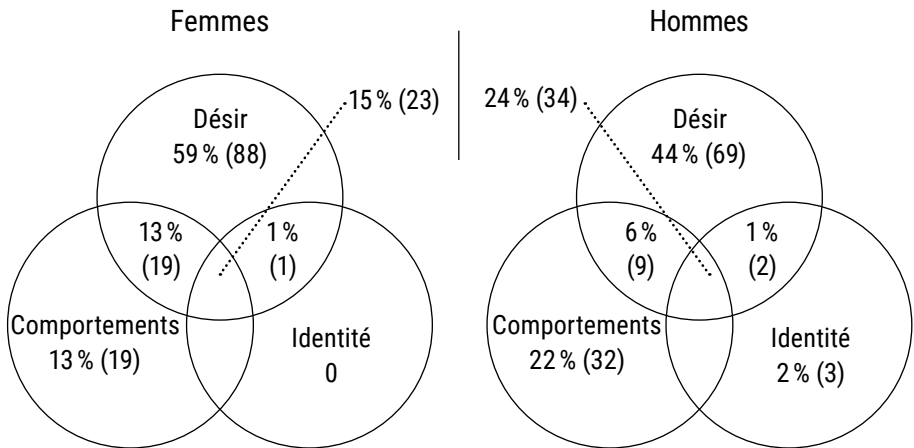
1. Comment définissez-vous « homosexualité » ?
2. S'il vous fallait mesurer le nombre d'homosexuel·les dans une population quelconque, quel(s) critère(s) retiendriez-vous ?
3. Pour chaque critère, envisagez des limites à la mesure qui résultera.



4. À votre avis, aurez-vous les mêmes résultats quels que soient les critères que vous adoptez ? Que vous répondiez oui ou non, essayez d'en tirer une conclusion.

NB : tous les documents qui suivent sont tirés de Jordan-Young Rebecca, *Hormones, sexe et cerveau*, Odile Fillod (trad.), Paris, Belin, 2016. Les documents 1, 2 et 3 sont tirés respectivement des pages 301, 288 et 282-283

### Document 1 : l'orientation dans la sexualité



À gauche : Liens entre le désir pour les femmes, le comportement sexuel avec au moins l'une d'elles à l'âge adulte et l'identité lesbienne ou bisexuelles chez les femmes de la National Health and Social Life Survey (d'après Laumann et al. 1994, p. 298).

À droite : Même chose pour les hommes.

### Document 2 : L'intérêt de faire attention aux critères de mesure

« Attirance sexuelle ? Comportement ? Amour ? Identité ? L'orientation sexuelle est un bel exemple de concept relevant du "bon sens" qui semble assez limpide, mais qui s'avère être compliqué et glissant lorsqu'on essaye de le saisir. Et pour décider *comment* le saisir, il faut généralement savoir *pourquoi* on veut le faire. Dans les travaux d'épidémiologie sur le VIH/sida, par exemple, il est souvent plus important de savoir ce que les gens *font concrètement* sur le plan sexuel que ce qu'ils *préféreraient* faire, mais ce n'est pas toujours le cas. Si l'objectif est d'élaborer et de cibler des campagnes de santé publiques dans lesquelles les gens pourront "se reconnaître", le plus important pourra être de comprendre comment les gens se voient eux-mêmes, mais si l'objectif est de pouvoir les aider à négocier et conserver des comportements sans risques, ce pourra être de comprendre quelles sont précisément les pratiques sexuelles qu'ils apprécient et valorisent »

### Document 3 : Entretien d'un médecin à propos des questionnaires sur l'homosexualité

« Fritz Klein avait une grille de détermination de l'orientation sexuelle compliquée, et [D<sup>r</sup>], qui faisait le plus gros de ces entretiens, a dit : “Tu sais, tout ça c'est de la belle heuristique académique, mais 99 fois sur cent il suffit d'écouter les sujets et ils te diront qui ils sont.” On a peu de chances de tomber sur des hommes hétéros qui mentent et disent qu'ils sont homos. Tu peux avoir des hommes homos qui te diront qu'ils sont hétérosexuels, mais pas s'ils savent qu'un haut niveau de confidentialité est assuré sur le projet. Et on les questionne, il y a des interactions, des échanges, ils remplissent des questionnaires, et s'ils sont cohérents on les garde dans l'étude. S'ils cochent des cases hétéros et ensuite commencent à cocher des cases homos, puis te disent tantôt des trucs d'hétéro tantôt des trucs d'homo, on se demande ce qui se passe. On se demande si la personne est simplement en train de s'amuser ou si la personne ne sait pas elle-même qui elle est, et si ça arrive, on l'exclut de l'étude. (D<sup>r</sup> A, entretien du 21 janvier 1999) »

#### « Les erreurs sexistes de l'archéologie »

Cette activité s'appuie sur une vidéo de la chaîne YouTube *C'est une autre histoire*.

#### Questions de compréhension :

1. Lorsque l'on tombe sur une sépulture richement ornée, avec un squelette robuste, etc., quel genre attribue-t-on spontanément à la personne qui est enterrée ?
2. Comment s'est-on rendu compte qu'on se trompait sur une tombe ?
3. Comment s'est-on rendu compte qu'on se trompait sur toutes les tombes du même type ?
4. Quel rôle attribue-t-on à la femme de Vix ? Pense-t-on que c'est une guerrière ou une cheffe ?
5. Pourquoi, à la lecture de Jules César, se dit-on que les peuples antiques étaient inégalitaires du point de vue du genre ?
6. La façon de différencier les hommes et les femmes est-elle universelle ? Que montre Chloé Belard sur les tombes quant au sexe de la personne enterrée ?
7. Quelle est la différence entre le « sexe » et le « genre » ?
8. D'après Chloé Belard, le genre est-il forcément binaire ?

9. D'après Chloé Belard, à l'âge de fer, représente-t-on toujours le sexe des personnes ?
10. D'après Chloé Belard, le genre est-il toujours associé aux mêmes objets en fonction des époques et en fonction des groupes sociaux ?
11. Ces préjugés ont-ils aussi des conséquences dans l'organisation de la recherche ?

### Questions de réflexion :

1. Montrez que l'interprétation des traces ne repose pas que sur l'observation.
2. Montrez que certaines idées reçues peuvent nous faire mal interpréter les traces.
3. Pour la femme de Vix, quelle hypothèse a été faite au départ quand on l'a découverte ? Quand on a su que c'était une femme, quel rôle lui a-t-on attribué ? Montrez que c'est une manière de sauver la première hypothèse.
4. Si on se place dans le paradigme inductiviste : montrez qu'il y a là une violation du principe selon lequel les observations contraires ne doivent pas contredire la loi générale.
5. Montrez qu'une idée reçue peut biaiser l'interprétation des faits et que cette interprétation biaisée peut alimenter cette idée reçue.
6. Dans ce cadre, à quoi servent les études de genre spécifiquement ?



# Réfléchir l'enseignement de la philosophie

---

Dans cette dernière partie, nous avons voulu réunir des textes plus réflexifs sur l'enseignement de la philosophie. L'ACIREPh milite pour une réforme ambitieuse de la manière dont cet enseignement est institutionnalisé et pratiqué. Il était impensable de ne pas accorder un espace à des réflexions qui sont constitutives de l'engagement de l'ACIREPh.

Les deux premiers textes questionnent la spécificité de l'enseignement de la philosophie. Michel Tozzi défend ainsi que celui-ci se caractérise par la centralité qu'il accorde à trois compétences : la conceptualisation, l'argumentation et la problématisation. Nicolas Laurens prolonge cette perspective en identifiant quatre gestes propres à la pratique de la philosophie, ajoutant l'instruction aux trois compétences précédentes, et avance que l'explicitation du lien entre ces gestes et les exercices académiques permet aux élèves une meilleure compréhension de ceux-ci et, donc, une meilleure réussite.

Les trois textes suivants abordent de manière plus polémique les principaux problèmes que l'enseignement de la philosophie, tel qu'il se pratique actuellement, rencontre inévitablement. Jean-Jacques Rosat se livre ainsi à une critique rigoureuse de la présomption selon laquelle la pensée philosophique s'exprimerait naturellement et adéquatement sous la forme de la dissertation. Cette présomption aboutit à une sacralisation des exercices académiques qui est pédagogiquement déplorable. Serge Cospérec, pour sa part, dénonce l'absence de

progressivité pédagogique qu'implique nécessairement la limitation de l'enseignement de la philosophie à la seule classe de Terminale et esquisse le plan d'un enseignement de la philosophie réellement progressif. Gérard Malkassian part de l'injonction à étudier une œuvre suivie durant l'année afin de poser à nouveaux frais la question de la lecture des textes en classe de philosophie. Il défend en particulier l'importance d'intégrer la lecture de ces textes à un parcours problématique et conceptuel contre la tendance à une certaine patrimonialisation des grands auteurs.

Suivent trois textes qui traitent de l'enseignement de la philosophie dans les filières technologiques et professionnelles. Jean-Jacques Rosat défend l'importance de prendre au sérieux l'idéal de démocratisation de la philosophie. Cela suppose de ne pas concevoir l'enseignement de la philosophie en voie technologique comme l'enseignement en voie générale, mais en moins exigeant. Il faut au contraire partir des élèves et de leurs besoins. Loïc de Kérimel revient sur les vingt-cinq années qu'il a passées à enseigner en séries technologiques et en tire lui aussi la conclusion qu'il est impératif de réformer cet enseignement pour qu'il soit réellement progressif et formatif. Emmanuelle Rozier revient pour sa part sur des expériences d'enseignement de la philosophie dans un lycée professionnel et auprès de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). En décrivant le dispositif et les réactions des élèves, elle montre comment un tel enseignement peut et doit être étendu à tous les lycées (et non aux seuls lycées généraux et technologiques).

Dans un autre texte, Emmanuelle Rozier s'attarde sur la conception que l'on peut avoir spontanément des élèves lorsqu'on enseigne et met en garde contre la tendance à naturaliser les capacités des élèves.

Enfin, dans un dernier texte, Rémy David esquisse les linéaments de ce que devraient être les missions d'un Institut de recherche sur l'enseignement de la philosophie (IREPh), institut dont l'absence est à l'origine de la création de l'ACIREPh.

# Quelles compétences développer en philosophie ?

Michel Tozzi

La question des compétences est importante pour l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe. On peut donner une définition parmi d'autres de la compétence : « mobilisation de façon intégrée de ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle<sup>1</sup> ».

Cette question n'est pas facile à aborder entre collègues. Certains critiquent toute approche par compétences de l'apprentissage du philosophe : ce serait une démarche purement formelle déconnectée des contenus ; les compétences évoquées seraient transversales, et pas spécifiquement philosophiques ; la notion de compétence provoque une suspicion (didactique et souvent idéologique) vis-à-vis d'un concept issu des sciences de l'éducation, utilisé dans le monde de l'entreprise, de l'enseignement professionnel et des référentiels pour l'emploi<sup>2</sup>...

---

<sup>1</sup> « Une approche par compétences en philosophie ? », dans le padlet PhiloTozzi (accessible en ligne). Voici aussi une définition du philosophe à partir de l'approche par compétences : « tenter d'articuler, dans un rapport au sens et à la vérité, sur des questions fondamentales pour l'humain, des processus de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation ».

<sup>2</sup> Voir la controverse dans le colloque : « Philosophie de l'enseignement et enseignement de la philosophie : de la transmission des savoirs à la formation des compétences », in *Diotime* n° 48, avril 2011.

D'autres pensent qu'elle est incontournable<sup>1</sup> : d'une part pour que l'enseignant sache clairement ce qu'il doit enseigner, trouve les exercices pertinents pour faire apprendre et puisse évaluer ce qu'il a réellement enseigné et ce que les élèves ont réellement appris. D'autre part pour que les élèves soient au clair sur ce qu'on leur demande d'apprendre : expliciter les compétences à acquérir favorise leurs apprentissages, surtout chez les moins connivents avec la culture scolaire. Un élève repère une insuffisance aux annotations sur sa copie (« Manque de problématisation ! », « Conceptualisation faible »...), mais, sans explicitation de ces processus de pensée, il ne peut savoir en quoi ils consistent, et donc s'améliorer.

Des questions didactiques fondamentales se posent, par exemple :

- De quelles compétences s'agit-il en philosophie (les nommer et les définir) ?
- Ces compétences (et lesquelles ?) sont-elles transversales ou spécifiquement philosophiques ? Et dans ce dernier cas, en quoi consiste leur spécificité ?
- Quel est le lien dans l'apprentissage du philosophe entre les compétences à développer et les connaissances philosophiques ?

L'ancien programme de 2003 parlait de « capacités à mobiliser », et en dressait une liste, dont on ne sait si elle illustre seulement le type de capacité attendue ou constitue le noyau dur de l'activité philosophique : « *elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion* ». Ces capacités sont nommées, évoquées comme allant de soi pour quiconque a eu une formation philosophique, mais elles ne sont pas définies. Il faut donc (se) les clarifier, en tant qu'enseignant et pour les élèves.

Dans le nouveau programme (BO du 25 juillet 2019), on ne parle pas de compétences, on ne parle plus de capacités. On évoque en revanche « l'aptitude (à analyser) », et des « exigences intellectuelles ». On pourrait longuement discuter de ces distinctions conceptuelles, sur les ressemblances et différences entre compétence, capacité, aptitude et exigence intellectuelle... Le programme en nomme explicitement un certain nombre.

---

<sup>1</sup> Voir l'ouvrage coordonné par Michel Tozzi, *Perspectives didactiques en philosophie – Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Éditions Lambert-Lucas, 2019.



On pourrait regrouper la plupart de celles convoquées dans le programme selon trois catégories :

- Celles qui touchent à la conceptualisation : « Analyser les notions, les interroger, les distinguer les unes des autres... expliciter (dans un texte) les concepts à l'œuvre... (faire des) analyses conceptuelles, faire un usage pertinent de termes non couramment usités... préciser les sens d'un mot et celui que l'on retient... ».
- Celles qui touchent à la problématisation : « Circonscrire les questions... dégager les enjeux philosophiques d'un texte... expliciter le problème posé, les propositions présentées... Construire un problème à partir de l'analyse d'une question... (en donner) une formulation explicite... ».
- Celles qui touchent à l'argumentation : « Douter, examiner les objections, y répondre sur la base de justifications raisonnées... Confronter différents points de vue sur un problème... Justifier ce qu'on affirme ou nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits... (donner des) exemples pertinents... dégager (dans un texte) les moments différenciés de l'argumentation... ».

D'autres sont aussi évoquées. Par exemple : « Exprimer des idées... formuler des idées avec précision et exactitude » ou « mobiliser des connaissances... (les arguments doivent être) instruits... (on doit produire des) références... ». On peut s'étonner d'ailleurs de l'absence de l'interprétation comme compétence<sup>1</sup>, en particulier à propos de l'étude des textes...

Le programme est destiné aux enseignants, non aux élèves. Les exigences intellectuelles ou compétences requises semblent selon le programme aller de soi pour qui a une formation philosophique et dans le corps des professionnels de la discipline. Mais dès que l'on en discute entre collègues, on s'aperçoit que si l'argumentation ne donne pas lieu à trop d'écart, les représentations sur ce que c'est que conceptualiser ou problématiser en philosophie sont parfois très différentes, comme d'ailleurs chez les philosophes (par exemple : la définition fondamentale chez Aristote et Wittgenstein) ! Il faut donc que chaque enseignant se clarifie bien ces notions et surtout les clarifie pour les élèves, pour qu'ils comprennent bien ce que l'enseignant leur demande de faire.

On peut donner quatre exemples de clarifications nécessaires (mais il faudrait détailler pour chaque exigence citée) :

- On peut conceptualiser une notion soit en la définissant, à la façon aristotélicienne, par son genre prochain et sa différence spécifique

---

<sup>1</sup> Voir François Galichet, *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*, Vrin, 2019.

(« Espérer, c'est désirer sans jouir, sans savoir, sans pouvoir » – Comte-Sponville) ; soit, à la façon de Wittgenstein, par son emploi en contexte (par exemple dans le cadre de la doctrine d'un philosophe : la durée chez Bergson) ; soit à partir de distinctions/ressemblances avec des notions opposées, proches ou corrélées (tisser sa trame notionnelle ou son réseau conceptuel) ; soit en construisant une carte conceptuelle de la notion, en convoquant puis en reliant les notions dont on a besoin pour analyser cette notion ; soit en partant de sa représentation spontanée de la notion (« la liberté, c'est faire ce qu'on veut ») et en la travaillant critiqueusement (par exemple : par l'analyse des présupposés ou conséquences de cette définition) ; soit par une approche métaphorique qui enracine la notion dans l'imaginaire et engage une interprétation, etc. Ce sont ces différentes voies de la conceptualisation que les élèves doivent connaître comme processus de pensée pour les mettre en œuvre lorsqu'ils traitent une notion...

- Sur la problématisation, une difficulté récurrente des élèves est de passer de la question formulée par le sujet proposé au(x) problème(s) philosophique(s) qu'elle soulève, c'est-à-dire à formuler un problème en problématisant une question. Mais qu'est-ce qu'un problème philosophique ? Une question qui porte explicitement par l'énoncé de son contenu sur un problème métaphysique (l'être, le sens de la vie, l'existence, la mort, la liberté...) ? Un énoncé qui fait appel à un registre épistémologique, éthique, politique... ? Une façon de traiter la question qui pointe un enjeu et une difficulté sous-jacente ? Qu'est-ce qu'une problématique ? L'entrée dans un problème par son explicitation et sa formulation ? Ou plus complètement l'expression du problème et ses différentes solutions possibles... ? Et qu'est-ce que problématiser ? Tout cela reste (trop) implicite : s'agit-il de dégager les enjeux (par exemple : épistémologiques, éthiques, politiques, esthétiques etc.) d'une question posée ; de cerner pourquoi et en quoi elle fait problème (en soulignant une tension, un dilemme éthique...) ; de préciser pourquoi elle est difficile à poser, à formuler, et surtout à résoudre (par exemple : parce qu'elle soulève une contradiction) ? Doit-on questionner la question, sa formulation, expliciter et interroger ses présupposés, la déplacer si elle est mal posée ? Repérer dans le cours quel est ce problème déjà traité par certains philosophes pour convoquer ce type de traitement ?...
- De même, que signifie « mobiliser ses connaissances » dans une dissertation ? Les élèves pensent souvent que c'est reprendre telle partie du cours à propos du traitement d'une notion ou d'un problème, et plus précisément « citer des philosophes » pour montrer qu'on a des connaissances. Et ils ne comprennent pas qu'on leur reproche des

connaissances « mal mobilisées », alors qu'ils ont appris et mémorisé leurs cours. Mais les correcteurs attendent que cette utilisation soit appropriée, qu'elle ne soit pas récitée ou « plaquée », mais convoquée dans la perspective du sujet posé, du problème soulevé et dans la dynamique du développement ordonné de l'élève. Qu'est-ce donc qu'une mobilisation « appropriée » ou « inappropriée » des connaissances ? Cela demande explicitation, sinon on est dans le malentendu...

- On signale aussi dans le programme la nécessité de produire dans une dissertation des « exemples pertinents » (dans la dissertation). Mais :
  - Que peut-on considérer comme un exemple ? La référence à une situation (fictionnelle, littéraire ou réelle, par exemple historique...), un fait scientifique, un vécu personnel, un courant philosophique, une doctrine, un philosophe ? À quoi sert un exemple ? Une typologie fonctionnelle peut être utile : un exemple peut être un matériau concret d'analyse ; ou une illustration pédagogique d'un concept (le garçon de café de Sartre pour le personnage), d'une difficulté (par exemple : un dilemme moral précis)... Mais il ne peut être tenu pour un argument, car on peut toujours lui objecter un contre-exemple. En revanche, produire un contre-exemple est intéressant, car il a statut épistémologique de preuve, en constituant un argument contre toute affirmation généralisatrice abusivement inductive (par exemple : « Tous les cygnes sont blancs »).
  - Quel type d'exemple est pertinent, quels sont les critères de la pertinence d'un exemple ? Par rapport à un concept, un problème, une thèse, au contexte, dans l'évocation d'un philosophe etc. ? Cela mérite d'être précisé et exemplifié !

Ce qui est clair dans l'esprit d'un enseignant concernant ces différentes exigences intellectuelles – à supposer que ce le soit ! –, est la plupart du temps confus dans celui d'un élève, car il est dans une situation d'apprentissage : il faut donc expliciter, clarifier, préciser, exemplifier d'une part et penser des exercices et dispositifs favorisant ses acquisitions. L'intérêt d'une logique d'apprentissage est de se déplacer du point de vue de l'enseignant (que vais-je dire dans mon cours ?) vers le point de vue de l'élève qui apprend (que devra-t-il « savoir-faire » ?). Et comment l'accompagner pour qu'il surmonte les difficultés inévitables à l'exercice d'une pensée rigoureuse ? D'où l'intérêt philosophique d'être soi-même au clair sur les exigences de la pensée, et la nécessité didactique de se demander comment on peut faciliter chez les élèves leur apprentissage.



# Les quatre gestes de la philosophie

Nicolas Laurens

Aborder l'enseignement de la philosophie selon l'approche par compétences, telle qu'elle a pu être développée dans les autres disciplines scolaires, c'est envisager la classe de philosophie comme un lieu où se travaillent, s'exercent et s'acquièrent un certain nombre de démarches intellectuelles spécifiques. Identifier de quelles démarches il s'agit ne va pas de soi et exige de se mettre au clair avec l'essence même de la pratique philosophique. Cela revient en effet à repérer les gestes de pensée constitutifs du philosophique, soit donc les opérations sans lesquelles un propos paraît difficilement pouvoir être considéré comme tel. Pour le dire autrement, cela revient à définir des critères généraux de reconnaissance qui attestent de la présence de la philosophie au sein d'un discours, un peu à la manière dont nous lisons une copie de baccalauréat en nous demandant « Où y a-t-il philosophie ? », en nous efforçant de nous l'expliquer à nous-mêmes.

Dans une telle perspective, qui requiert un véritable dialogue interdisciplinaire, nous pouvons retenir quatre gestes clés, que la philosophie partage parfois avec d'autres enseignements mais qu'elle modalise immédiatement de manière spécifique. Il s'agit des gestes consistant à distinguer, caractériser et mettre à l'épreuve du réel le sens des mots que l'on utilise en essayant de se placer au niveau des essences, ce que nous appelons « conceptualiser » ; à justifier notre propos et à construire un raisonnement en essayant de tracer le chemin le plus conséquent possible, ce que nous appelons souvent « argumenter » ; à prendre appui sur toutes les connaissances dont nous disposons pour enrichir notre pensée, ce que nous appellerons « instruire » ; et enfin à porter un questionnement, ce que nous appelons usuellement « problématiser ». Pour faciliter les choses et

permettre de bien distinguer ces gestes intellectuels les uns des autres, nous proposons l'établissement d'un code couleur, aussi simple et intuitif que possible. Il est à noter cependant que ce choix ne peut être que pédagogique, étant entendu que ces quatre démarches philosophiques sont, d'un point de vue didactique, absolument interdépendantes, co-extensives ou inséparables. De fait, l'exercice de la philosophie présente une unité profonde et les articule à tout moment. Mettre l'accent sur l'une d'entre elles en effet, c'est toujours d'une certaine manière engager les trois autres, et il est alors simplement question d'une « majeure » ou d'une « dominante » pourrait-on dire, que l'on pourrait exprimer ainsi :

Concernant la problématisation, la couleur rouge, pour signifier la crise, l'embarras, l'inflammation ou l'impossibilité d'avancer.

Concernant la conceptualisation, la couleur bleue, pour signifier l'élévation vers les idées générales et abstraites, les essences, par opposition au terrain de l'expérience qui donne à voir des exemples.

Pour l'argumentation, la couleur verte, signifiant tout à la fois l'autorisation d'avancer, l'apaisement issu de l'accord avec les autres que seule la raison peut donner, et quelque chose comme une promesse d'avenir.

Enfin, concernant l'instruction, la couleur jaune, qui renvoie à l'or, à ce qui a de la valeur, à ce qui est précieux et qui permet d'enrichir un propos.

On pourrait parvenir ainsi au schéma suivant :

<p style="text-align: center;"><b>Problématiser</b></p> <p style="text-align: center;">Question clé : Est-ce vraiment si simple ?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conceptualiser</b></p> <p style="text-align: center;">Question clé : Qu'est-ce que cela veut dire ?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Argumenter</b></p> <p style="text-align: center;">Question clé : Comment cela peut-il se justifier ?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Instruire</b></p> <p style="text-align: center;">Question clé : Sur quelles connaissances s'appuyer pour enrichir la réflexion ?</p>

De fait, si une telle présentation a le mérite de rendre explicite ce que l'on attend des élèves, juxtaposés ainsi, ces gestes ne donnent pas à voir les liens qui les unissent. Un tel découpage en effet, prête à confusion et ne rend pas encore compte du principe organique qui les rend solidaires. Face à cette difficulté, nous proposons de reconnaître dans la problématisation un tel principe puisque, si on les considère un à un en les mettant en regard avec ces mêmes

compétences dans les autres champs disciplinaires, on peut se rendre compte que c'est par elle que chacun des trois autres gestes acquiert sa spécificité philosophique. Et c'est bien en ce sens que l'on peut parler de la problématisation comme nœud essentiel ou « point nodal » de l'enseignement philosophique, comme le spécifient les textes officiels :

- Vert : En philosophie la raison raisonne et argumente. Les exigences de rigueur logique, de construction méthodique, de projet démonstratif articulé, de pensée conséquente sont absolument incontournables, mais il est aussi important de noter que la raison reste ici toujours examinatrice, dans une sorte de recul critique qui laisse la pensée à distance d'elle-même. Dans l'argumentation philosophique en effet, il y a toujours une distance, une dialectique, un dédoublement de soi donnant à la démonstration, aussi valable soit-elle, un caractère non définitif. Comme le dit Michel Fabre, philosophe, professeur en sciences de l'éducation et spécialiste de la pédagogie du problème, avec l'argumentation philosophique on a affaire à « une pensée qui se surveille elle-même », ce qui implique, au cœur de l'argumentation, la persistance et l'insistance d'un doute ou d'un questionnement, autrement dit la tension vivante d'un problème.
- Bleu : Chaque discipline a ses concepts ou sa conceptualité propre, mais en philosophie la langue du discours est la langue commune, et non pas seulement une langue technique. C'est même en réalité la mise en tension des mots usuels eux-mêmes dans leur capacité à dire le réel qui est en jeu. Avec la philosophie en effet les mots deviennent tout autant des problèmes que des concepts, au point que l'on pourrait se demander si la conceptualisation n'est pas rien d'autre que la démarche qui consiste à interroger le sens des mots et leur opérativité. Tout semble indiquer en tout cas qu'il ne peut y avoir de philosophie qu'à la condition de passer du mot au concept, lequel passage engage toujours un travail de la pensée, une certaine conception du sens du mot, un effort de caractérisation ou de construction intellectuelle. On peut alors parler d'une solidarité substantielle entre les concepts et les problèmes en philosophie.
- Jaune : On mobilise sa culture dans toutes les disciplines, cette aptitude à tisser librement des liens étant absolument centrale pour sortir des couloirs, des chapitres, des années, des disciplines même, couloirs intellectuels dont tous les enseignants déplorent l'existence. Si cette aptitude est constamment sollicitée chez les élèves, et particulièrement en philosophie où l'on a du mal à concevoir une copie de baccalauréat sans qu'y apparaisse une certaine culture philosophique et extra-philosophique, il est à noter que ces connaissances n'ont pas de valeur philosophique en elles-mêmes si elles sont l'objet d'une simple récitation.

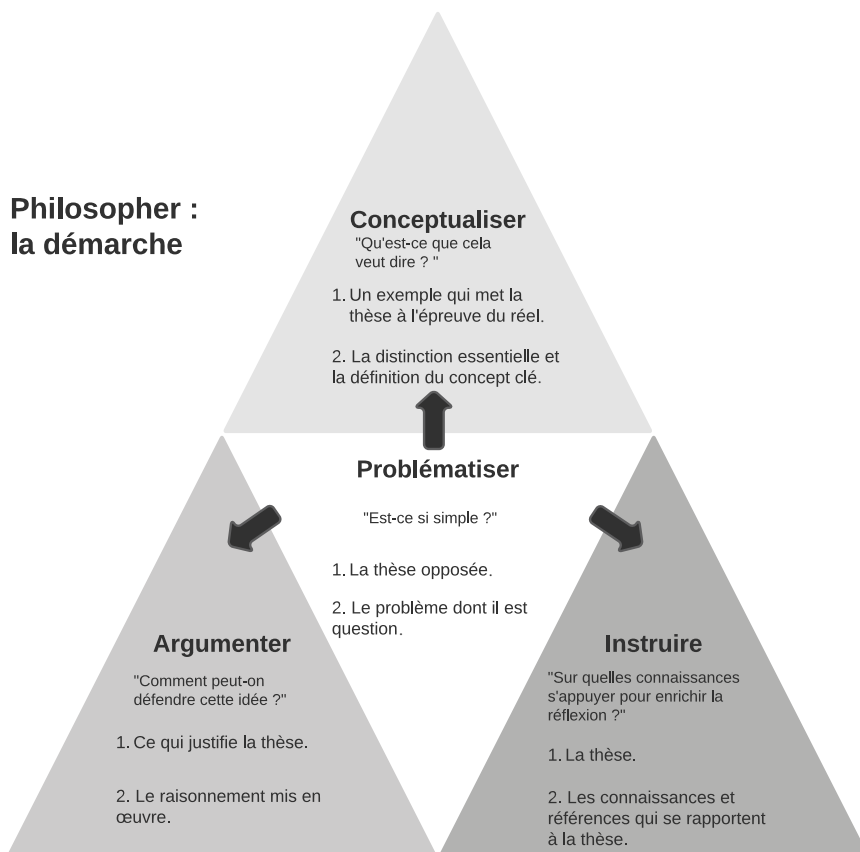
Pour cela il est indispensable qu'elles soient explicitement articulées à un questionnement, soit donc aux problèmes qui les portent et auxquels elles sont censées répondre. Si ce n'est pas le cas, le propos risque de basculer vers ce qui n'est plus de la philosophie, comme nous le dit Jaspers dans son *Introduction à la philosophie* : « l'essence de la philosophie, c'est la recherche de la vérité, non sa possession, même si elle se trahit elle-même, comme il arrive souvent, jusqu'à dégénérer en dogmatisme, en un savoir mis en formules, définitif, complet, transmissible par l'enseignement. Faire de la philosophie, c'est être en route. Les questions, en philosophie, sont plus essentielles que les réponses, et chaque réponse devient une nouvelle question. »

- Rouge : C'est ainsi qu'apparaît le caractère absolument central de la mise en problème en philosophie, et que cette dernière doit bien être reconnue comme le principe de la réflexion, au double sens de « ce qui commence » et de « ce qui commande », le mot faisant problème, l'argument faisant problème, le texte faisant problème, le réel faisant problème. On retrouve alors cette idée ancienne d'un étonnement radical, d'une aporie fondamentale, d'une impasse ou d'une crise profonde devant le caractère indécidable de ce qu'il y a à penser comme expérience fondatrice de la philosophie, laquelle semble bien naître de la confrontation à une difficulté qui embarrasse la pensée et l'empêche d'y voir clair. Notons que cette impossibilité d'apporter une réponse complètement satisfaisante n'est pas qu'un point de départ comme en sciences, mais semble irréductible et traverser de bout en bout le discours, en engageant qui plus est notre être dans toutes les dimensions de son existence. Tout savoir en philosophie est en effet un savoir « en creux », un savoir réflexif, toujours à distance de lui-même, lequel vaut au moins autant pour le questionnement qui le sous-tend et qu'il suscite que pour les réponses qu'il apporte. Ce qui le distingue du savoir proprement scientifique c'est qu'il n'est jamais positif en quelque sorte, c'est qu'il se vide de se constituer, ou qu'il se constitue de se creuser, selon la formule que l'on préférera ; un paradoxe que les élèves ont du mal à saisir d'emblée mais dont ils peuvent eux-mêmes faire l'expérience au fur et à mesure de l'année scolaire.

C'est alors bien ce geste-là, lequel consiste à faire apparaître les problèmes relatifs aux grands champs de l'expérience humaine, qu'il nous faut reconnaître comme le noyau de la discipline, ce qui nous conduit à proposer le schéma suivant en guise d'articulation des quatre gestes que nous avons identifiés plus haut, schéma qui place la problématisation au centre et/ou cœur de la mise en œuvre des trois autres :



## Philosopher : la démarche



L'intérêt que peut représenter une telle formalisation de l'exercice philosophique pour les élèves et pour l'enseignant est non seulement d'essayer d'être aussi explicite que possible vis-à-vis de nos attentes, mais encore de faire apparaître le dénominateur commun des exercices académiques de la dissertation et de l'explication de texte. Dans le fond en effet, ce sont toujours ces démarches que nous travaillons en classe et que nous apprenons à maîtriser, quels que soient les exercices proposés. Plus encore, ce sont ces mêmes gestes intellectuels que les philosophes que nous étudions mettent eux-mêmes en œuvre dans leurs textes, ce qui constitue précisément la raison pour laquelle nous les étudions, et la raison pour laquelle nous les appelons « philosophes ». Tout texte de philosophie en effet, s'il est bien philosophique, relève de ces mêmes démarches. Par voie de conséquence, si l'étude des auteurs est à ce point centrale dans notre enseignement, ce n'est pas par pure idolâtrie et vénération, mais bien parce que tout texte de philosophie les met en œuvre de manière exemplaire et qu'à travers son étude, nous apprenons nous-mêmes à le faire et en acquérons progressivement une maîtrise plus grande. N'est-ce pas en effet cela qui s'appelle « faire » de la philosophie ?



# Penser et dissenter<sup>1</sup>

Jean-Jacques Rosat

L'actuel débat autour des programmes a fait apparaître un phénomène qui ne laisse pas d'être fascinant : quand on montre, à partir des *Annales*, que des notions comme l'histoire, l'art ou la liberté peuvent engendrer des problèmes philosophiques si hétérogènes entre eux et en nombre si indéfini qu'aucun cours, si bien fait soit-il, ne saurait en traiter le quart, beaucoup de professeurs ne sont nullement impressionnés et répondent qu'un élève qui a eu un bon cours (entendez : un cours authentiquement philosophique) doit être capable de mettre en œuvre la notion concernée quel que soit l'intitulé du sujet où elle se rencontre, et quel que soit le contexte de problème où elle se trouve impliquée. Or cette croyance est régulièrement démentie par les faits : chaque année, au baccalauréat, l'immense majorité des copies manifeste l'impossibilité pour les élèves d'opérer une telle transposition, qui semble bien relever du tour de force réservé aux excellents. Pourtant la croyance persiste. Pourquoi ?

Cette croyance repose sur une certaine représentation de la pensée. Pour le dire rapidement, toute notion serait caractérisée ultimement par un unique noyau de sens, un concept véritable qui se déclinerait et se déploierait sous des modalités diverses selon le contexte dans lequel il est mis en œuvre. Penser, ce serait parcourir, selon un ordre justifié par la structure interne du concept lui-même, la totalité de ses significations : la pensée est l'auto-déploiement du concept. On aura reconnu là, dans une version très grossière, un modèle typiquement hégélien.

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°9 (accessible en ligne).

D'où vient la prégnance de ce modèle ? Comment expliquer que des professeurs qui ne se sentent pas particulièrement hégéliens mais se diront kantien ou nietzschéens ou deleuziens, voire marxistes, adhèrent à une telle conception ?

Ce qui fait de cette représentation une croyance si largement partagée et si profondément enracinée dans notre profession, c'est la *pratique* de la dissertation ou, plus exactement, la dissertation telle que sa pratique en khâgne ou à l'agrégation en fournit le modèle. En quoi consiste cet art de la dissertation ? À faire varier et jouer tous les sens d'un terme à propos d'une question donnée et à faire apparaître, selon un enchaînement qui se justifie à mesure qu'il progresse, une série de perspectives et de facettes censées embrasser la totalité d'un problème pour les faire converger vers une solution – perspectives et facettes que le dissertant virtuose et compétent saura identifier, comme par hasard, avec diverses idées et doctrines prélevées avec soin dans l'histoire de la philosophie.

Qu'appellent-ils penser ? *Penser, c'est dissenter selon ce modèle. Autrement dit, dans notre profession, c'est la pratique académique de la dissertation telle qu'elle s'exerce dans certains lieux institutionnels qui, au bout du compte, définit la nature et les normes de ce que l'on nomme « penser ».* Ce sont les règles et les usages de la dissertation qui déterminent une certaine représentation de la pensée et du concept – représentation qui s'avère n'être pas autre chose qu'une idéologie professionnelle.

## **Vertus et limites de la dissertation**

Comme exercice scolaire, la dissertation – qu'elle soit littéraire, historique, philosophique ou de culture générale – a de multiples vertus : on peut notamment y apprendre à poser un problème, à en faire le tour, à occuper successivement les diverses positions possibles en tentant de les justifier, et à construire progressivement une réflexion ; et aussi : à rapporter les idées générales à des exemples, à établir un lien jusqu'alors inaperçu entre deux chapitres d'un cours, à nouer les fils de sa propre culture, etc. Assurément, tout cela n'est pas rien et l'on comprend que beaucoup de collègues y soient, comme ils disent, « attachés ».

Mais la dissertation a aussi ses limites. D'abord, elle oblige à conclure, autrement dit – Valéry avait raison – à la bêtise : elle conduit à tricher avec les exigences de la pensée en faisant passer pour profondes des solutions qu'on sait intenables ou des dépassements de carton-pâte. Ensuite, elle invite à glisser sans cesse d'une facette à l'autre du problème, plutôt qu'à s'arrêter pour retourner le sol sur place avec patience et obstination comme il sied à un philosophe ; elle est l'art des transitions, des retournements, des simili-paradoxes et de la « crème renversée » (vous savez bien, ce « truc » d'esbroufe par lequel on saute de « la philosophie de la liberté » à « la liberté de la philosophie »). Enfin, elle n'est

excitante et formatrice que pour celui qui a déjà un minimum de culture à faire valoir et assez d'aisance avec les mots pour trouver du plaisir et du sens à la pratiquer ; pour les autres, elle n'est qu'un pensum dont les règles paraissent si arbitraires et absurdes qu'ils y perdent leurs idées et leur jugement. Voyez le désarroi des élèves de séries technologiques, que vous savez être vifs et pertinents dans le débat, mais que la dissertation rend aphasiques, et finalement honteux d'eux-mêmes, tant son code et sa visée leur échappent. La dissertation donne à ceux qui ont déjà ; mais à ceux qui n'ont rien, elle enlève même ce qu'ils ont.

Bien entendu, tout autre exercice qu'on pourrait vouloir lui adjoindre ou lui substituer aurait lui aussi ses défauts. Mais là n'est pas la question. Je demande ici qu'on m'accorde simplement deux choses, qui me paraissent de bon sens.

Premièrement, comme tout exercice né de l'école et fait pour l'école, la dissertation n'est qu'un jeu : un jeu à travers lequel peuvent s'apprendre certaines techniques indispensables à l'exposition des idées et à la réflexion critique, un jeu particulièrement intelligent et formateur ; mais, tout de même, rien qu'un jeu. Nous qui savons comment elle se fabrique, nous qui en connaissons les ficelles et les coulisses (« je vais me servir de Nietzsche à la fin de la seconde partie pour critiquer le sujet et démarrer ma troisième partie sous une autre perspective », « je me garde les références à l'art pour la troisième partie : cela me permettra de dépasser les antinomies du sujet », etc.), nous devrions être les derniers à croire qu'elle est le paradigme de la pensée philosophique en acte. Les bons prestidigitateurs ne croient pas qu'ils disposent de pouvoirs magiques et sont satisfaits d'être des professionnels habiles.

Deuxièmement, rien n'approprie particulièrement la philosophie à la dissertation ni la dissertation à la philosophie. La dissertation a été inventée pour l'école, pas pour la philosophie. Et les grands philosophes n'ont jamais pratiqué la dissertation, sauf pour certains d'entre eux quand ils étaient au lycée. Mais quand ils sont devenus philosophes, Bergson, Sartre, Bachelard ou Foucault ont cessé d'écrire des dissertations ! Il faut ne plus voir la philosophie que par la lorgnette de l'école pour faire de la dissertation le paradigme de la pensée en acte.

## **Héroïsation et sublimation**

Les conséquences de cette confusion entre penser et dissenter sont évidentes.

- *L'attachement inconditionnel au principe d'un programme de notions*, totalement indéterminé et englobant toute la philosophie. Un programme de problèmes obligerait à délimiter les significations des termes, à reconnaître, par exemple, que la liberté politique est autre chose que la liberté morale, lesquelles sont, toutes deux, autre chose

que la liberté métaphysique, et à admettre par conséquent qu'on peut savoir traiter de l'une sans savoir traiter des autres. Si penser consiste à déployer un concept de la liberté, par exemple, sous toutes ses facettes, toute délimitation du programme sera inmanquablement ressentie comme une entrave au libre essor de la pensée. Le programme ne doit surtout rien déterminer ni rien exclure qui fasse partie de l'encyclopédie philosophique, c'est-à-dire de l'espace où la Pensée (de la liberté ou de n'importe quel concept) peut se déployer : programme et philosophie sont incompatibles.

- *La valorisation de la virtuosité verbale au détriment du travail.* Le meilleur élève est celui qui sait se mouvoir avec le plus d'aisance dans la multiplicité des sens d'un terme et jouer avec eux – aisance dont, par ailleurs, on ne veut pas savoir qu'elle n'est pas la mieux socialement partagée.
- *L'héroïsation et la sublimation d'une épreuve scolaire en aventure de la pensée.* Chaque fois qu'on rappelle que l'élève à l'examen ne devrait pas avoir à inventer ce qu'on ne lui a pas appris – c'est-à-dire, au sens strict, à être « génial » –, mais à restituer et réutiliser intelligemment, on nous répond désormais que la pensée authentique ne va pas sans *risque*, et on finit par faire comme si pendant quatre heures à l'examen le candidat devait faire une sorte d'expérience métaphysique ! Certes, quand « ça a bien marché » comme on dit, il arrive qu'on sorte de l'épreuve avec la conscience d'avoir trouvé en cours de route des idées auxquelles on n'avait jamais soi-même songé. Mais il est un peu ridicule de transformer ce légitime sentiment de satisfaction intellectuelle en preuve qu'une bonne dissertation se vit comme une aventure. Souvenons-nous de nos années lycéennes et étudiantes, et soyons un peu honnêtes : quand on passe un examen, on ne cherche pas le risque de la pensée, mais à « assurer », à « assurer la note » ! La langue des potaches est ici plus juste que l'emphase philosophante. Et s'il arrive qu'on prenne un risque, c'est qu'on est suffisamment bon élève et sûr de son fait pour tenter de gagner quelques points en « tentant un coup » : soutenir tel paradoxe ou citer tel auteur à contre-emploi, parce qu'on estime que cela peut faire monter la note et que, si le correcteur l'accepte mal, les dégâts ne seront pas trop lourds. À l'examen, le risque est un calcul de bon élève qui maîtrise parfaitement les règles du jeu. Tout le discours sur l'aventure et le risque de la pensée dans la dissertation ne sert qu'à justifier qu'on évalue aujourd'hui les candidats sur des sujets auxquels ils n'ont pu être préparés : à être irresponsables avec bonne conscience.

## Argumentation et démocratie

- *Le discrédit et le rejet de l'argumentation.* Depuis quelques années, l'idée qu'argumenter n'est pas penser, que l'argumentation tue la pensée, est devenue un lieu commun pour une bonne partie de la profession : toute argumentation, quelle qu'elle soit, ne chercherait au bout du compte qu'à captiver l'auditoire, à plaire et à vaincre, au détriment de la vérité, seule visée de la pensée. Cette réduction de toute argumentation à la seule sophistique est trop évidemment absurde, au regard de l'histoire de la philosophie (on est sidéré d'apprendre que Platon, Aristote, Descartes ou Kant n'argumentaient pas), mais aussi au regard de toutes les pratiques d'argumentation : tout débat juridique, moral, politique ou esthétique n'aurait aucune sorte de rapport à la vérité, et n'y triompherait toujours que le plus habile. (Notons au passage qu'une pareille conception revient à considérer tout débat démocratique comme une foire d'empoigne ou un jeu de dupe, ce qui ne laisse pas d'inquiéter : manifestement beaucoup de professeurs de philosophie en France partagent le mépris platonicien, ou heideggérien, pour l'opinion et la démocratie. L'idée reçue dans notre pays selon laquelle enseignement de la philosophie et démocratie iraient nécessairement de pair est une idée fautive. Il y a là une question sérieuse et délicate sur laquelle il faudra revenir une autre fois.) Cette conception manichéenne, en vertu de laquelle on ne saurait être philosophe si on n'opte pas pour une pensée libérée des contraintes de l'argumentation et des exigences de la logique, n'est qu'une conséquence extrême et aberrante du modèle de l'auto-déploiement du concept qu'on vient de décrire. Le paradoxe est, bien évidemment, que derrière cette sublimation de la Pensée, on ne trouve finalement rien d'autre que l'idéalisation d'une pratique purement académique, historiquement et géographiquement.
- *La liberté pédagogique devient un leurre.* Le bon cours..., pardon, la bonne « leçon » est celle qui se développe comme une dissertation. Le cours est nécessairement magistral et le bon professeur un virtuose.
- *Parmi les grands philosophes, certains sont « mieux pensants » que d'autres.* Les véritables philosophes sont ceux dont le style se caractérise par cet auto-déploiement du concept (Hegel, Heidegger) ou ceux qui peuvent être réexposés selon cette méthode, fût-ce au prix de quelques trahisons (Descartes sans la mécanique et Kant sans Newton). Mais les empiristes, pragmatistes, positivistes et autres analytiques, irréductibles à ce type de traitement ne seront jamais complètement légitimes. La liberté philosophique du professeur a tout de même ses limites.





# Apprendre à lire et à écrire en philosophie. Pour une progressivité des écrits.

Serge Cospérec

L'objet de cet article est de proposer de *passer de deux à quatre exercices canoniques* – et donc reconnaître la légitimité scolaire et philosophique des deux nouveaux exercices proposés. Ce passage supposerait une extension de l'enseignement de la philosophie *en tronc commun* dès la Première.

Voici une proposition de progression générale :

- Classe de Première : essai d'analyse et essai d'argumentation philosophiques.
- Classe de Terminale : essai de commentaire critique et essai de composition philosophique (« dissertation »).

On peut proposer une justification rapide de cette proposition (pour une justification plus développée, on pourra se reporter aux textes de l'ACIREPh et du GREPh sur la progressivité en philosophie).

Les élèves sont trop brutalement confrontés aux exercices philosophiques canoniques alors qu'ils représentent un « saut cognitif » important par rapport aux exercices scolaires antérieurs avec lesquels ils sont en continuité et en rupture.

L'identification des éléments de continuité n'est pas faite, beaucoup d'élèves ont l'impression de devoir apprendre quelque chose d'entièrement nouveau et pour lequel ils ne disposent d'aucune compétence acquise dans leur cursus antérieur et les autres enseignements, ce qui est faux. L'absence de repérage

des éléments de continuité rend plus difficile ensuite l'identification des attentes spécifiques à la philosophie que les élèves ont tendance à rabattre sur le « déjà connu », par exemple l'argumentation et la notion de texte argumentatif en français.

L'idée pédagogique est donc qu'il faut travailler *explicitement* ces transitions et construire *progressivement* les compétences qui sous-tendent les exercices canoniques.

Plusieurs convictions sous-tendent cette proposition :

- L'essai d'analyse et l'essai d'argumentation philosophiques ont l'avantage de pouvoir être *courts* sans que la qualité philosophique (les compétences dont ils témoignent) soit diminuée.
- Si l'enseignement est dispensé en une seule année : a) c'est une folie de l'institution b) on peut concevoir un pis-aller : jusque fin janvier, faire ce qu'on aurait dû faire en Première et, ensuite, ce qu'on fait en terminale.
- Pour des élèves débutants et n'ayant que peu d'heures d'enseignement on devrait se contenter – au moins pour l'évaluation scolaire – des exercices proposés pour la Première, moins socialement discriminatoires car reposant sur des critères plus objectifs et plus faciles à travailler.
- L'orientation proposée donne la priorité à l'apprentissage de la pensée rationnelle et critique – l'apprentissage des éléments relatifs à l'argumentation trouvera sa place naturellement, de façon graduelle au fur et à mesure de la progression.
- L'apprentissage proposé constitue une base pour l'apprentissage des exercices oraux d'argumentations en philosophie ; l'oral n'obéit pas à des règles différentes en ce qui concerne les exigences « logiques » ou argumentatives (les normes de l'argumentation) même si la forme de l'exercice est différente et permet de travailler d'autres compétences. Le genre de l'oral argumentatif comporte d'ailleurs lui-même plusieurs modalités : présentation (type grand oral), débat deux à deux (deux élèves ou deux groupes suivant le modèle sous-jacent de la *disputatio*, de la controverse intellectuelle, ou aujourd'hui de la « *debate society* » en lien avec l'apprentissage de l'éloquence), « colloque », « procès », recherche-discussion collective, etc.

Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, on peut imaginer un extrait d'une présentation possible aux élèves de ces deux premiers exercices :

- Dans l'*essai d'analyse* d'un texte philosophique (ou essai de lecture philosophique), vous restituez la pensée d'un auteur de la manière la plus objective possible, sans y mêler vos idées, pour qu'un lecteur de votre essai puisse se faire une idée juste du texte original. L'objectif est de

comprendre le raisonnement de l'auteur afin de pouvoir l'expliquer à quelqu'un qui ne le connaîtrait pas. Il ne s'agit pas de répéter le texte ; vous devez reformuler avec vos propres mots le raisonnement de l'auteur, la structure de son argumentation et ses arguments.

- Dans l'essai d'*argumentation philosophique* (ou essai philosophique), vous répondez à une question philosophique. Vous devez exposer votre position argumentée sur la question – ce qu'on appelle techniquement une thèse. L'objectif est d'établir la justesse de votre thèse grâce à des arguments solides, pertinents, rationnels, pour qu'un lecteur de votre essai soit convaincu que votre position mérite d'être considérée, qu'elle est solide, intéressante, pertinente, que vos arguments ne peuvent être ignorés. Pour cela, vous devrez souvent réfléchir aux arguments des thèses (ou positions argumentées) concurrentes, c'est-à-dire réfléchir aux objections possibles à votre position (contre-arguments) et y répondre, c'est-à-dire montrer qu'ils sont plus faibles que les arguments en faveur de votre position.

Un *essai d'argumentation philosophique* inclut des moments d'analyse alors que dans l'essai d'analyse vous n'avez pas à argumenter contre l'auteur, sauf si vous devez évaluer de manière critique sa pensée et son raisonnement, mais c'est alors ce qu'on appelle un commentaire critique (exercice abordé ultérieurement).

## Esquisse de progression

### Cas des cursus spécifiques

#### et cas d'élèves en difficultés / de classes en difficultés

On commencera par l'écriture d'un *Texte argumentatif* ou *Essai d'opinion*. On part d'un cran antérieur, le simple texte argumenté (que l'on aura intérêt à appeler « Texte d'opinion ». Il faut alors faire attention à l'effet « Platon » (doxa *vs* logos ; caverne *vs* lumière). Il ne faut pas dévaloriser ce genre de texte et stigmatiser l'opinion – nous ne cessons nous-même d'ailleurs d'écrire ce genre de texte et d'exprimer oralement des opinions.

On demande aux élèves d'écrire un texte argumentatif d'opinion sur une question (philosophique, mais on n'est pas obligé de le dire) en rappelant la structure de base à laquelle doit se conformer « le texte d'opinion ». Il s'agit d'un exercice non noté (*évaluation formative* uniquement)

L'idée est de consacrer trois à cinq semaines exclusivement à la révision des règles de l'essai argumentatif ordinaire (essai d'opinion). Cela permet d'articuler (« tisser ») le travail de philosophie au travail dans les autres disciplines

et de repérer immédiatement certaines difficultés (sorte d'évaluation diagnostique pour l'enseignant) du groupe ou de certains élèves.

*L'essai d'opinion* doit permettre de travailler plus particulièrement l'organisation logique générale d'un essai argumenté simple (sa structure élémentaire), ainsi que sur le plan du français les marqueurs de relation (connecteurs logiques, grammaticaux, comme les marqueurs linguistiques de concession, d'opposition), la fonction de la ponctuation dans une argumentation (principalement l'usage du point-virgule, des deux-points, des parenthèses, du point d'interrogation, voire du point d'exclamation).

L'écriture de ce genre de textes doit leur permettre de (re-)prendre confiance, de façon qu'ils n'aient pas peur de faire des développements plus longs (on le verra par exemple si on leur fait écrire trois essais d'opinions – dans une perspective formative, en les encourageant à chaque fois et en leur indiquant les points d'amélioration).

Les élèves aborderont ensuite *l'essai d'argumentation philosophique* dont la nature est plus complexe puisque l'argumentation produite, le raisonnement tenu, doit répondre à des critères de rationalité (logique) que les élèves vont découvrir, identifier, et respecter (cohérence, force, pertinence, etc.).

Le premier *essai d'argumentation philosophique* qu'ils devront écrire devrait leur permettre de mesurer plus facilement la différence avec le texte d'opinion d'un niveau argumentatif inférieur et plus facilement réalisable ; de découvrir, par exemple, que l'essai d'argumentation philosophique ne tolère pas les sophismes, exige que les termes principaux soient définis, que les objections soient présentées et intégrées dans le corps du développement (réfutées), etc.

*Donnons un exemple de rappel des règles de base pour l'essai d'opinion.*

**Consignes** pour la rédaction d'un essai argumentatif simplifié

1. Vous devez prendre position sur le sujet et défendre votre opinion.
2. Rédiger un texte d'environ 2 pages (une feuille) où vous défendez votre position sur le sujet.
3. Utilisez le plan de rédaction appris en français : une introduction, un développement, et une conclusion.
4. Rappel : votre développement doit comporter deux paragraphes ; dans chaque paragraphe vous présenterez un argument soutenant votre position. Votre texte argumentatif comptera donc deux arguments pour défendre votre opinion sur le sujet.

### Critères d'évaluation

1. Plan de rédaction :
  - Introduction : sujet amené; sujet posé et opinion; plan.
  - Un développement : deux arguments.
  - Une conclusion.
2. Arguments :
  - Deux arguments différents, les meilleurs possibles, acceptables par tous.
3. Qualité de la langue écrite :
  - Phrases intelligibles, claires, simples et choix de mots appropriés.
  - Texte relu pour éliminer le plus possible d'erreurs d'orthographe.

Il est possible de présenter d'autres structurations assez proches, intégrant par exemple, une illustration (un exemple) ou comportant une « séquence explicative » d'un terme, d'un contexte, etc., pour les besoins de l'argumentation mais à condition de rester avec un plan simple.

### Progression formelle cursus standard première année

Les *essais d'argumentation philosophique* comporteront nécessairement une progressivité puisque c'est à l'occasion de ces essais (mais aussi dans les *essais d'analyse*) que seront apprises, petit à petit, les connaissances relatives à l'argumentation : les caractéristiques logiques d'une argumentation, les notions de prémisses, raisons, conclusion, les sophismes et paralogismes usuels, etc. Ils représentent un moment « méthodologique » si on veut, dans les faits, un moment métacognitif où on réfléchit sur les règles d'une argumentation rationnelle, qui devraient être notées dans une partie réservée du cahier afin de pouvoir disposer à chaque fin de période d'une vue d'ensemble de ce qui a été appris.

L'apprentissage de l'*essai d'argumentation* peut comporter deux temps :

Niveau 1 structure simplifiée (mais respect des normes de l'argumentation en philosophie) :

- Introduction (sujet amené, posé et thèse, plan)
- Développement (deux OU trois arguments AVEC ou SANS exemple ou séquence explicative)
- Conclusion (répétition de la thèse avec synthèse des arguments)

Niveau 2 (on rajoute le traitement obligatoire de deux objections)

- Introduction (sujet amené ; question posée ; prise de position et de la démonstration (le plan))
- Développement (justification rationnelle)
- Argument 1

- Argument 2 (éventuellement, argument 3)
- Première objection et réponse
- Deuxième objection et réponse
- Conclusion (synthèse : ce qu'on a essayé de montrer, brève synthèse des arguments)

## Note

L'essai de lecture analytique de textes philosophiques (*essai d'analyse*) est également centré sur le raisonnement, l'argumentation, l'apprentissage de la langue (marqueurs de relation, caractéristiques de l'énonciation, etc.) ; de sorte que les deux types d'essai (d'analyse et d'argumentation) se renforcent mutuellement. Les élèves apprennent en effet aussi à travers l'analyse des textes philosophiques la manière d'argumenter et de rédiger une argumentation (travail à la fois de la langue et de la pensée) ; les enseignements concernant l'argumentation appris à l'occasion des textes seront également consignés dans la partie du cahier réservée à effet.

# La lecture des textes philosophiques en classe de terminale<sup>1</sup>

Gérard Malkassian

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

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

Dans l'épreuve écrite, dite troisième sujet, on propose au candidat un exercice de lecture : *Expliquer le texte suivant*. [suit un texte d'une vingtaine de lignes] *La connaissance de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question<sup>2</sup>.*

Les ambiguïtés de cette formulation, pourtant amendée il y a quelques années, sont connues : comment dégager le sens et le problème d'un texte quand on n'a aucune connaissance de l'auteur, surtout à partir d'un extrait de quelques lignes ? Une telle consigne repose sur quelques fausses évidences : d'abord, n'importe quel énoncé de philosophie parlerait de lui-même, indépendamment du contexte et de la pensée de l'auteur. Ensuite, il suffirait de déployer une faculté innée de compréhension pour l'expliquer. Nulle part ne

---

<sup>1</sup> Cet article est repris de *Côté philo* n°11 (accessible en ligne).

<sup>2</sup> La formulation de cette consigne change avec le bac 2021 mais les problèmes posés par l'exercice restent exactement les mêmes.

sont clairement stipulées les qualités et conditions nécessaires pour posséder cette compétence. On se fie à une sorte de bon sens cartésien. L'attitude est d'autant plus hypocrite que le correcteur, lui, évalue les copies en se référant inévitablement à ce qu'il sait de l'auteur et de l'ouvrage, ce qui n'a rien de la mise en œuvre d'une raison naturelle.

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

L'épreuve orale de contrôle (dite de rattrapage) ouverte aux candidats ayant obtenu une moyenne générale comprise entre 8 et 10, porte sur une ou deux œuvres philosophiques classiques choisies par le professeur, sans aucune autre contrainte qu'une liste d'auteurs composée d'une cinquantaine de noms, allant de Platon à Foucault<sup>1</sup>. Le niveau des élèves amenés à présenter cette épreuve, les conditions de préparation, le degré inégal de maîtrise des textes par les enseignants eux-mêmes, qui ne peuvent avoir parfaitement en tête le même jour un éventail possible de centaines d'œuvres, ne permettent pas d'établir qu'une formation efficace à la lecture d'œuvres philosophiques a pu être dispensée au cours de l'année.

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

Surtout, il règne un double discours plus ou moins implicite sur l'attitude que l'enseignant doit adopter vis à vis des textes. D'un côté, la philosophie est un ensemble restreint d'auteurs classiques. Pour se former, il faut et il suffit de lire et de relire en profondeur Platon, Descartes, Kant. Beaucoup ont d'ailleurs

---

<sup>1</sup> Plus de quatre-vingt dans les nouveaux programmes !



eu les concours en s'en contentant. D'un autre, le professeur étant l'« auteur de son cours », c'est ce dernier qui constitue l'œuvre par excellence, et qui se présente moins comme un parcours didactique d'apprentissage que comme une création originale censée éveiller par inspiration la réflexion philosophique chez les élèves, de la même façon que le professeur s'est formé en lisant les classiques. On oublie qu'à l'université les futurs enseignants suivent beaucoup de cours d'histoire de la philosophie et que leur connaissance de certains auteurs et leur maîtrise de la démarche philosophique ne sortent pas de rien.

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

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

La question centrale est celle de ce qui est formateur en philosophie au niveau de l'enseignement secondaire : est-ce que la lecture de n'importe quelle œuvre du corpus classique philosophique est la fin en soi de cet enseignement ? Si la connaissance et la maîtrise de problèmes sont l'essentiel, celles des doctrines, des procédés de conceptualisation, de raisonnement, d'argumentation deviennent des axes majeurs de la formation commune. En ce cas, le travail sur les œuvres perd de sa centralité et ne doit pas être l'unique moyen d'apprendre à faire de la philosophie, même s'il reste utile. Évitions les deux extrêmes du professeur qui fait tout son cours sur une œuvre dans l'année et celui qui n'en introduit aucune durant la sienne.

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

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

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

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

Il est simplement temps de *désacraliser* le texte philosophique, d'en faire un outil ou un support pédagogique, si l'on veut l'exploiter efficacement au profit de l'apprentissage des élèves. Le cours type prêt pour le jour d'une inspection qui consiste à commenter ligne à ligne un extrait, commentaire dont l'excellence, avec l'apparence de spontanéité et de nature dont elle est porteuse, impressionne les élèves mais les convainc qu'ils ne seront jamais capables d'en faire autant et qu'il vaut mieux se fier à la parole charismatique ou hermétique du professeur.

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

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

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

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

Des solutions raisonnables sont envisageables : on pourrait associer des œuvres d'importance à l'étude de problèmes précis – qu'est-ce qu'une personne, le vrai dépend-il de l'histoire, le monde extérieur existe-t-il ? – en délimitant des concepts adéquats et des options doctrinales stables dans le temps (scepticisme, historicisme, contractualisme) : le *Contrat social* pour le contractualisme, autour du problème de la légitimité de l'État ; ou bien les *Problèmes de Philosophie* de Russell pour les questions d'épistémologie, autour des concepts de vérité et de connaissance. La liste d'ouvrages pourrait être modulée d'une année sur l'autre. Il faudrait définir également les diverses compétences exigibles pour la maîtrise de l'œuvre et décrire précisément ces compétences (dégager le problème, la logique argumentative, etc.) Ainsi la lecture de l'œuvre serait intégrée à un parcours problématique et conceptuel qui encouragerait peut-être son appropriation par le maximum d'élèves.

Car c'est de cela qu'il s'agit dans le secondaire : il ne s'agit pas de faire de tous les élèves des philosophes créatifs, ni même des spécialistes, limités, d'histoire de la philosophie, mais de leur donner une culture philosophique utile

à leur réflexion et à leur esprit critique. Dans cette perspective la lecture des œuvres ne peut plus être sacralisée, dans un dialogue initiatique de l'enseignant avec l'« expérience de pensée » qu'elle induirait : les logiques académique, esthétique ou initiatique doivent laisser la place à celle de la formation.

# Démocratisation : le défi des séries technologiques<sup>1</sup>

Jean-Jacques Rosat

La philosophie est enseignée depuis 1969 dans les séries technologiques tertiaires, et depuis 1983 dans les séries technologiques industrielles. Mais il aura fallu attendre 2001 pour qu'un Colloque national soit organisé, qui fasse de cet enseignement un objet de réflexion pour la communauté des professeurs de philosophie. Aucun colloque de ce genre n'a jamais été organisé par ceux dont ç'aurait dû pourtant être le rôle : ni par le Ministère, ni par l'Inspection, ni par l'INRP, ni par l'association professionnelle (l'APPEP). Dans le *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, que nous avons publié au printemps dernier<sup>2</sup>, nous écrivions : « L'enseignement dans les séries technologiques est un sujet tabou : le cadavre dans le placard. Les difficultés y sont criantes. Mais jamais on n'a pris la peine de réunir ceux qui y enseignent pour mesurer leurs succès comme leurs échecs, et en tirer les conséquences. »

Pourquoi ce silence ? Pourquoi ce tabou ? Parce que, je crois, collectivement les professeurs de philosophie n'assument pas vraiment cet enseignement.

Certes, individuellement, la plupart de ceux qui enseignent dans ces séries essaient d'assumer, du mieux qu'ils peuvent et tant bien que mal, cette responsabilité. Certes, un certain nombre d'entre eux s'y investissent beaucoup à titre personnel. Mais collectivement, en tant que profession, *voulons-nous*

---

<sup>1</sup> Cet article reprend l'allocution d'ouverture de Jean-Jacques Rosat aux journées d'étude de l'ACIREPh (2001) portant sur « Enseignement de la philosophie et démocratisation : le défi des séries technologiques » (accessible en ligne).

<sup>2</sup> Voir le *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* repris en annexe de ce *Guide*.

*vraiment cet enseignement ?* Comme me l'a dit un jour le Doyen – c'était en 1984, à propos de l'extension aux séries technologiques –, « ce n'est pas *nous* qui l'avons souhaitée ». Il parlait évidemment au nom de l'Inspection générale ; mais il parlait aussi au nom des enseignants. Tout se passe comme si la profession n'avait jamais voulu vraiment cet enseignement, et comme si elle continuait, des années après, de le subir comme une nécessité à laquelle il ne lui est pas possible d'échapper.

Quelles sont les raisons qui nous forcent, nous professeurs de philosophie, à accepter cet enseignement sans vraiment l'assumer ? J'en vois au moins deux : l'une est noble, l'autre l'est moins ; mais toutes deux nous placent en porte-à-faux.

La raison noble est résumée dans le principe : « tous les élèves ont droit à la philosophie ». Ce qui, depuis plus d'un siècle, légitime en France l'existence d'un enseignement de la philosophie dans le secondaire, c'est l'idée que la raison est « la chose du monde la mieux partagée », que la philosophie est par excellence l'exercice de la raison en acte et que par conséquent on ne saurait être un humain accompli et un citoyen véritable sans avoir étudié la philosophie. À partir du moment où d'autres élèves que ceux des séries générales accèdent à la terminale, il devient difficile, au nom de l'humanité et de la citoyenneté, de leur refuser le droit à la philosophie. Mais, si on s'en tient à ce principe tout à fait abstrait, il laisse le professeur complètement démuni quand il se heurte dans sa classe à la réalité, c'est-à-dire à tout un ensemble de difficultés qui sont d'ordre institutionnel, social, culturel, langagier, didactique et pédagogique – difficultés que l'on pouvait prévoir mais que ce principe, dans son abstraction, ne permet absolument pas de surmonter, voire, j'y reviendrai dans un instant, qu'il contribue plutôt à aggraver.

La raison moins noble est évidemment corporative : si les effectifs de notre profession ont à peu près doublé en 25 ans, c'est avant tout grâce aux séries technologiques ; et chacun est évidemment conscient que renoncer à enseigner dans ces séries reviendrait à fermer les concours de recrutement pour une génération.

Il est donc, dans notre profession, extrêmement incorrect de remettre en cause l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques : ce serait nous nier nous-mêmes, à la fois dans ce qui nous légitime et dans notre existence institutionnelle. Aussi aucun responsable ne le fait-il jamais publiquement. Et pourtant... ! Et pourtant, combien connaissons-nous d'enseignants, voire d'inspecteurs ou même de membres du Groupe d'Experts (pourtant chargé d'établir les nouveaux programmes de ces séries) qui en privé vous glissent à l'oreille : « les élèves de ces séries étant ce qu'ils sont, il est impossible d'y faire un enseignement *authentiquement* philosophique ; les malheureux professeurs qui y enseignent ne peuvent, sauf exception, que faire un peu d'alphabétisation, ou d'instruction civique, ou tout simplement de la garderie,

mais sûrement pas de la philosophie ; la philosophie, dans ces séries, ne devrait être, au mieux, que facultative. Mais... »

Je vais peut-être vous choquer, mais je trouverais préférable que les auteurs de tels propos les tiennent ouvertement et les proclament à haute voix. À mes yeux, la conception élitaire de l'enseignement de la philosophie qui sous-tend ces propos n'a rien de méprisable. Ce qui est déplorable, c'est d'avoir comme nous l'avons aujourd'hui, des discours démocratiques et des pratiques élitistes, c'est-à-dire des pratiques qui interdisent, à ceux-là même à qui nous reconnaissons verbalement le droit à la philosophie, tout accès réel à une formation philosophique. Mais on a tout à fait le droit, me semble-t-il, d'estimer que la philosophie est par elle-même une discipline telle que, pour être profitable, elle suppose un bagage culturel et des capacités intellectuelles qu'on ne saurait exiger de tous les lycéens. Si la conception élitaire s'affichait ouvertement et si ses défenseurs mettaient en cause la légitimité et la possibilité d'un enseignement de la philosophie dans les séries technologiques, alors tous ceux qui continueraient de vouloir la démocratisation de la philosophie seraient mis au pied du mur : ils devraient expliquer quelles formes peut prendre son enseignement s'il doit vraiment s'adresser à tous les lycéens.

Pour le dire autrement, il y a un point sur lequel nous devrions pouvoir nous mettre d'accord entre élitaires et démocrates – et un accord sur ce point serait un grand pas en avant pour la communauté des professeurs de philosophie : *si* l'enseignement de la philosophie est indissociable de ses formes traditionnelles, *si* pour rester authentique un enseignement de philosophie doit continuer de reposer sur ces deux piliers que sont la leçon du maître et la dissertation de l'élève dans leurs formes canoniques actuelles, alors il est urgent de cesser d'enseigner dans les séries technologiques, car ce modèle y est manifestement inapproprié. Inversement, *si* on tient que les élèves des séries technologiques, et même ceux des lycées professionnels, peuvent ou pourraient bénéficier utilement d'un enseignement philosophique, alors on est tenu de réfléchir sérieusement aux modalités de cet enseignement qui ne sauraient être un simple décalque du modèle traditionnel.

En réalité, la question est un peu plus compliquée, car nous savons tous que ce modèle est inapproprié également pour une bonne moitié au moins des élèves des séries générales, et que les difficultés que nous rencontrons dans les séries technologiques ne sont, pour un certain nombre d'entre elles tout au moins, que le miroir grossissant de difficultés que nous rencontrons aussi ailleurs. Ceux qui ne veulent rien changer aux formes et aux modalités de l'enseignement de la philosophie dans les séries générales abandonneraient volontiers les séries technologiques (dont en général ils ne se soucient guère) aux innovations de ceux qu'ils appellent un peu sottement les « pédagogistes », s'ils

ne craignaient que ces innovations ne soient contagieuses et ne gagnent aussi peu à peu les séries générales. C'est évidemment, au sein de notre profession, une raison supplémentaire de ne pas évoquer les difficultés des séries technologiques, et c'est un frein considérable à tout développement de l'expérimentation pédagogique là où elle est pourtant la plus indispensable.

Au bout du compte, je suggérerais de schématiser la situation de la façon suivante : les *élitistes* sont ceux qui estiment que tout enseignement philosophique digne de ce nom ne peut qu'être réservé à une minorité, soit de par la nature même de la philosophie, soit parce que son enseignement est inséparable d'un cadre pédagogique déterminé qu'on ne saurait raisonnablement imposer à tous les lycéens ; les *démocrates* sont ceux qui pensent que rien dans la nature de la philosophie n'interdit qu'elle puisse être enseignée utilement à tous, et que, si nous n'y parvenons pas aujourd'hui, c'est parce que nous refusons d'admettre qu'on ne peut revendiquer la démocratisation de la philosophie sans assumer la diversification des formes de son enseignement. Comme nous l'écrivons dans notre *Manifeste* : « Dispenser un enseignement diversifié, ce n'est pas mépriser les élèves en leur dispensant une philosophie au rabais. C'est reconnaître que les capacités philosophiques qu'on rencontre chez tous les élèves ne s'expriment pas chez tous de la même manière et ne peuvent pas être cultivées chez tous selon les mêmes modalités. La manière dont des élèves peuvent se former à la philosophie ne saurait être indépendante ni de leur parcours scolaire antérieur, ni des rapports qu'ils entretiennent avec le langage, avec l'école ou avec les adultes, ni non plus de leur projet professionnel et de la façon dont plus généralement ils envisagent leur avenir. » Quant à ceux que j'appellerai les *faux démocrates*, démocrates en parole et élitistes en fait, ce sont ceux qui croient, ou qui voudraient faire croire, qu'on pourrait réellement former à la philosophie dans les séries technologiques sans faire l'effort de se demander qui sont les élèves, quels sont leurs besoins de formation, et quels changements nous devons opérer dans nos manières de concevoir notre enseignement si nous voulons essayer sérieusement de répondre à ces besoins.

On n'avancera donc pas dans le débat sur démocratisation et enseignement de la philosophie si on ne se livre pas à une critique un peu sévère du slogan « tous les élèves ont droit à la philosophie ».

Ce qui ne va pas, d'abord, dans ce slogan, c'est *droit* : le droit à la philosophie serait une sorte de droit civique, comme le droit de vote, un droit fautive duquel il ne saurait y avoir de vraie démocratie, un droit qui non seulement devrait être reconnu à chacun, mais que surtout chacun aurait le devoir d'exercer, fautive de quoi il ne serait pas un citoyen à part entière. Cette manière de lier le destin de la démocratie à celui de l'enseignement philosophique a quelque chose d'exorbitant, pour ne pas dire, d'un peu grotesque. On ne sache pas que



les pays latins, où la philosophie s'enseigne souvent au lycée, soient aujourd'hui plus démocratiques que l'Allemagne, les pays scandinaves et les pays anglo-saxons, où elle ne l'est pas ! On ne sache pas non plus qu'aux heures décisives de l'occupation et de la résistance, les hommes et les femmes qui avaient fait de la philo au lycée aient effectué de meilleurs choix que celles et ceux qui n'en avaient jamais fait ! On améliorerait certainement la qualité du débat si on s'abstenait de recourir à cette mythologie de l'inséparabilité entre enseignement de la philosophie et démocratie, mythologie qui fournit trop souvent à notre enseignement une auto-légitimation à bon compte. Non seulement elle empêche de s'interroger sur les vraies raisons qu'on peut avoir de penser qu'un enseignement de philosophie à tous les élèves est ou serait une bonne chose – une question qui ne va pas de soi. Mais surtout, elle empêche de reconnaître qu'il ne suffit pas d'écrire « philosophie » sur la porte de la classe pour que des effets intellectuellement libérateurs et démocratiques s'ensuivent aussitôt. On peut même penser que, dans les séries technologiques notamment, c'est souvent, l'inverse qui est vrai. On pourrait s'interroger par exemple sur ce qui se passe quand on s'applique à humilier les élèves de STI en les mettant systématiquement en échec, c'est-à-dire leur faisant faire des épreuves, des dissertations, qu'ils ne savent pas faire, et qu'*ils savent très bien qu'ils ne savent pas faire* : est-ce pour les renforcer dans leur préjugé que la pensée et la culture, ce n'est pas pour eux ? Est-ce pour développer chez eux les préjugés contre les attitudes intellectuelles ou réflexives ?

Ce qui ne va pas non plus dans le slogan « tous les élèves ont droit à la philosophie », c'est LA philosophie, comme s'il y avait *une* certaine chose, et une *même* chose, qui devait être enseignée à tous. Cette chose, comme chacun sait est totalement indéterminée : elle est à la fois, selon la doctrine officieuse, toute l'encyclopédie philosophique et une capacité générale de penser indépendante de tout contenu. Mais elle doit surtout être la même dans toutes les séries : comme me l'a dit encore ce jour-là le Doyen que j'évoquais en commençant – il y a décidément des séances de confessionnal où l'on s'instruit – : « nous devons à nos élèves *toute* la philosophie ». On retrouve évidemment ici l'obstacle pédagogique bien connu de l'indétermination du contenu du programme et de l'année de philo, obstacle qui est encore plus insurmontable pour les élèves des séries technologiques qui ont moins d'heure et encore moins de bagage culturel à partir duquel ils pourraient réfléchir. Mais se manifeste surtout ici, encore une fois, le refus de différencier les contenus et les démarches selon les séries : le programme des séries technologiques n'est rien d'autre que le programme des séries générales en miniature (à moins qu'il ne soit le noyau essentiel de tout programme de philosophie dont le programme pour générales ne serait qu'une version expansée – peu importe, une égalité se lit dans

les deux sens) ; les sujets de bac glissent d'une année à l'autre des séries générales aux séries technologiques sans que personne ne s'en émeuve, etc.

Bref, le slogan « tous les élèves ont droit à la philosophie » relève d'un universalisme abstrait : il conduit à faire comme s'il existait un modèle unique et universel de l'enseignement philosophique applicable à tous. En réalité, chacun le sait, ce modèle a une histoire : il a été construit il y a plus d'un siècle pour quelques milliers de lycéens issus de la bourgeoisie et destinés à constituer l'élite de la nation. Tant que l'on prétendra démocratiser l'enseignement de la philosophie en généralisant ce modèle et en se contentant de vouloir l'étendre à toutes les filières et à toutes les populations lycéennes, on risque plutôt de renforcer les discriminations sociales dans l'école et par l'école.

Alors, demandera-t-on, comment faire ? Comment prétendez-vous démocratiser l'enseignement de la philosophie, dans les séries technologiques ?

Je répondrai – c'est tout le sens de notre *Manifeste* – : en inversant la démarche.

Premièrement, au lieu de partir de LA philosophie, nous proposons de partir des élèves : qui sont-ils ? quels sont leurs besoins de formation ? et dans quelle mesure et sous quels aspects, la philosophie, avec d'autres disciplines et ni plus ni moins qu'elles, peut contribuer à les armer intellectuellement pour leur existence à la fois professionnelle et personnelle ? qu'est-ce qui, dans l'héritage de 2 500 ans de philosophie comme dans la vie philosophique contemporaine pourrait se révéler bénéfique pour leur formation ? Quels outils (quels concepts et distinctions conceptuelles, quels éléments de savoir et de culture) pouvons-nous prétendre leur offrir ? Quelles démarches intellectuelles peuvent-ils espérer acquérir auprès de nous ? Que pouvons-nous les aider à comprendre et à faire ?

Deuxièmement, une fois définis ces besoins, objectifs et contenus de formation, nous aurons à nous demander : comment y parvenir ? comment repenser et réorganiser notre enseignement pour qu'il devienne utile aux élèves des séries technologiques ? C'est à dessein que j'emploie ici le mot « utile » qui passe souvent chez nous pour un gros mot. Dire que notre enseignement doit être utile aux élèves, c'est dire tout simplement qu'ils doivent pouvoir se l'approprier et en faire quelque chose, qu'il doit leur donner des outils au moyen desquels se former.

# 25 ans d'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques<sup>1</sup>

Loïc de Kérimel

## Un bref état des lieux

Pour ne parler que des séries technologiques dont j'ai une pratique ininterrompue depuis 25 ans, je relève, parmi les multiples impressions que me laisse cet enseignement, quelques traits que j'estime particulièrement symptomatiques :

Premier trait : un goût prononcé, surtout chez les garçons lorsque les problèmes de discipline ne la rendent pas impossible, pour ce que j'appellerai la conversation, c'est-à-dire la discussion libre sans véritable enjeu autre que celui de la controverse. D'une part parce que la conversation est une manière agréable de passer le temps et d'autre part parce que, semble-t-il, peu d'occasions leur sont données dans les autres cours de se livrer à cette conversation. Je me demande d'ailleurs si ce que nous rencontrons dans les copies de bac n'est pas très souvent de cet ordre-là, avec ce que cela a de frustrant pour nous, mais d'insistant, voire de touchant : une écriture qui est de l'ordre de la

---

<sup>1</sup> Nous reproduisons ici une version abrégée de l'article dont la version intégrale est disponible sur le site de l'ACIREPh. Ce texte date de 2001. Si le propos reste pleinement d'actualité (raison pour laquelle nous choisissons de le republier ici), les noms de certaines filières ont changé depuis et ne correspondent plus à ce que nous connaissons. Cependant, comme cela ne nuit pas à la compréhension du texte, nous avons choisi de les conserver.

conversation. Les élèves de ces séries-là (et, je le répète surtout les garçons, parce que moins policés, plus spontanés) aiment bien bavarder et considèrent souvent le cours de philosophie comme le lieu où il est enfin fait droit à la parole spontanée, libre et dont ils estiment qu'elle doit être respectée comme telle. On peut s'en indigner, objecter que la philosophie n'est pas de cet ordre (l'opinion !), l'expérience m'enseigne que la répression de ce bavardage, quelles que soient ses motivations, se paie souvent très cher : une parole qui veut ne s'autoriser que d'elle-même (l'auto-fondation de la philosophie) et non pas de ce lieu commun du bavardage et de la conversation (j'emploie à dessein l'expression de « lieu commun ») risque tout simplement de n'être pas entendue et de se condamner elle-même à l'in-signifiante (dans tous les sens de ce mot). De plus en plus il me paraît contre-productif de soutenir sans nuance qu'il n'y a de philosophie que dans la rupture avec l'opinion quand l'opinion se conçoit elle-même comme d'emblée philosophique : c'est la philosophie qui devient alors une piètre croyance naïve et obscurantiste. Et l'on ne fait qu'ajouter le malentendu à l'insignifiante.

Deuxième trait : plutôt chez les filles, une très forte demande scolaire. « Scolaire » n'est heureusement plus une injure mais toujours une stigmatisation de ceux qui parce qu'ils font tout simplement, c'est-à-dire un peu bêtement ce qu'on leur demande, sont réputés finalement n'y rien entendre, à la philosophie en particulier. Dans la demande scolaire il y a des motifs et des mobiles : les mobiles ce sont les notes, l'examen et plus largement la prégnance des codes sociaux (à 18 ans avoir la majorité, le bac, le permis de conduire, etc.) ; les motifs ce sont le désir de réussir, de progresser, d'entretenir, celui d'améliorer une image de soi souvent mise à mal dans ces séries, etc. Or en philosophie dans ces séries, à moins de rompre délibérément ou par la force des choses avec toute référence institutionnelle, par exemple en s'obstinant à frustrer la demande scolaire ou en prenant acte qu'elle n'existe tout simplement pas ou plus, la poussée des mobiles et motifs de la demande scolaire ne trouve institutionnellement à s'exercer que sur un seul objet : la dissertation (c'est d'ailleurs parce que beaucoup réalisent que l'enjeu, sinon l'objet lui-même, est microscopique, que leur demande scolaire s'en détourne, laissant place le plus souvent à l'indifférence, quelquefois au mépris voire même à la révolte). J'ai travaillé des années sur cette question, prenant le pari de réussir à initier de A à Z à la dissertation philosophique mes élèves de Terminales technologiques. Je dis « de A à Z », d'une part (« de A... ») parce qu'aucun élève n'est un initié (un héritier) ; d'autre part (« ... à Z ») parce qu'on n'a pas convenablement initié quand on s'est contenté de faire rédiger des introductions et même des plans. Initier de A à Z cela veut dire : de la première opération à la dernière, et donc, en particulier, de la première phrase d'introduction à la dernière phrase de conclusion, de la première à la dernière phrase de la première

partie, etc. Or chaque année un certain nombre d'élèves (je répète, en particulier des filles) parviennent à faire assez exactement comme je leur ai dit de faire (et de A à Z) : à ceux-là je mets naturellement de bonnes et de très bonnes notes et à l'examen les meilleurs obtiennent aussi de bonnes et de très bonnes notes. Mais les besogneux, les sans-grades, qui les reconnaît ? À l'examen ils n'obtiennent pratiquement jamais 10 parce qu'« il n'y a rien ou pas grand-chose de philosophique dans leur copie » : mais si dans leur copie il y a des traces d'un effort pour faire comme on leur a dit de faire (et ils n'ont eu que six mois pour apprendre ce que jamais personne ne leur a auparavant appris), ou bien c'est à nous d'affiner notre regard, notre discours, notre définition de la dissertation comme exercice canonique, nos méthodes d'évaluation de cet exercice, pour parvenir à reconnaître ces traces, ou bien il nous faut admettre que c'est peine perdue, renoncer à la dissertation et mettre en place d'autres exercices dont les conditions d'apprentissage soient meilleures, plus efficaces, permettant une évaluation plus fine, c'est-à-dire plus respectueuse du travail fait pendant l'année, en particulier de la progression dans l'apprentissage de cette discipline nouvelle qu'est pour nos élèves de Terminale la philosophie. Il y a bien sûr une autre éventualité : renoncer tout simplement à la philosophie dans ces classes, en tout cas à la philosophie en tant que conduisant inévitablement à l'échec une grande majorité d'élèves de ces classes.

Troisième trait : pédagogiquement parlant, l'incohérence de la situation de la philosophie en Terminale. Nous recevons des élèves qui sortent de Première. Après la Seconde (année charnière, découverte du lycée comme lieu de vie et de liberté année sans examen et à grandes vacances), la Première est l'année de l'épreuve anticipée de français : c'est le français qui incarne l'accès, initiatique et éprouvant en effet, à la galaxie bac et il l'incarne à travers des exercices dont ce qui leur sera proposé en Terminale en philosophie n'est aux yeux des élèves qu'un pâle, peu compréhensible et assez insignifiant décalque. Comme en outre l'année de Terminale n'est qu'une année de transition vers une poursuite d'études en BTS ou IUT poursuite considérée comme allant de soi par la grande majorité des élèves, des familles et des professeurs, et que les élèves y ont à nouveau du français et des exercices (résumé, synthèse de documents) qui n'ont plus grand-chose à voir avec ce qu'ils ont appris en philosophie en Terminale, on n'aurait pas pu faire mieux si l'on avait voulu brouiller et rendre impossible l'identification, la localisation, la pertinence de la philosophie dans le parcours scolaire d'un élève des séries technologiques. Une nouvelle fois, certains verront là un indice supplémentaire du complot contre la philosophie, l'école, la république, etc. Mais c'est la philosophie qui se rend insignifiante et se suicide, dans l'amertume ou la douceur, c'est selon, en continuant à ignorer le contexte dans lequel elle a à intervenir sous prétexte d'attachement à la figure du couronnement (l'année de Terminale), de la maîtrise (le professeur

de philosophie comme ayant par définition à faire œuvre, à faire école et à n'admettre comme élèves dignes de lui que ceux qui consentent à se faire ses disciples), de la supériorité (cette liberté souveraine que toute réforme des programmes est suspecte de menacer), etc.

## **Comment sortir de l'impasse ?**

Là encore, toujours sur le mode rhapsodique, je fais état d'expériences, de rencontres, de réflexions qui me paraissent porteuses d'espoir pour ceux qui refusent l'amer suicide auquel me semble inévitablement mener le blocage actuel.

Premièrement : une façon d'échapper à la dialectique funeste supériorité/marginalité que je viens d'évoquer (exceptionnalité, extra-territorialité de la philosophie) me paraît être de penser l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques (mais aussi dans les autres séries et filières des lycées) en des termes communs (à l'époque de Rousseau on aurait dit : « vulgaires »). Je reviendrai sur le problème épineux de la dissertation, mais comme je trouve extrêmement nuisible l'extraterritorialité de la philosophie cantonnée en Terminale et artificielle, parce qu'inopérante en l'état, la proposition d'étendre son enseignement en amont tant que l'on ne se sera pas prononcé plus clairement et en termes « communs » sur la définition et la localisation de cette discipline dans le cadre de l'enseignement obligatoire en lycée, je me demande si la définition d'un programme de culture générale commun à plusieurs disciplines (celles que dans ces séries on regroupe sous le nom d'« enseignement général » distingué de l'« enseignement professionnel ») ne représenterait pas une avancée intéressante. Je sais dans quel mépris est tenue par certains de nos collègues l'idée même de culture générale, mais je ne vois pas pourquoi, à moins d'une vision des choses étrangement aristocratique plutôt que de nous lamenter sur l'absence de culture générale comme rendant difficile sinon impossible un enseignement élémentaire de philosophie, nous ne contribuerions pas avec d'autres à faire acquérir à nos élèves le minimum vital à cet égard.

Deuxièmement : la dissertation. Dans les concours d'entrée aux écoles de commerce et de gestion, les élèves de classe préparatoire EC toutes options confondues, ont une épreuve obligatoire de dissertation dont le sujet porte sur le programme de culture générale, lequel est traité parallèlement par le professeur de lettres et par le professeur de philosophie. Le jury de dissertation est composé d'un nombre égal de professeur de lettres et de professeurs de philosophie ; pas de double correction, chaque copie est corrigée soit par un professeur de lettres soit par un professeur de philosophie ; le jury a une réunion d'entente préalable à la remise des copies, réunion durant laquelle quatre copies sont corrigées en commun. Aux distorsions dont nous, professeurs de

philosophie sommes habituellement témoins dans les commissions d'entente et d'harmonisation du baccalauréat et que nous savons plus ou moins bien traiter, s'ajoutent naturellement les distorsions dues à la différence des disciplines : la principale provient du statut de la référence aux œuvres dans la dissertation (à quoi s'ajoute évidemment le fait que bien des œuvres littéraires sont ignorées des professeurs de philosophie et bien des œuvres philosophiques par les professeurs de lettres). Bref, je ne sais pas (ou plutôt je crains de savoir) ce que donnerait un audit de la correction de la dissertation au concours EC. C'est pourquoi l'argument selon lequel les difficultés qu'éprouvent nos élèves de Terminale en philosophie proviennent essentiellement du fait qu'ils n'y sont pas préparés par les professeurs de français dans les classes antérieures me semble parfaitement hypocrite : quand préparation il y a, un problème demeure qui ne vient pas des élèves mais principalement de ce que les professeurs de lettres et ceux de philosophie désignent d'un même mot un exercice dont les réquisits sont différents. Une solution minimale serait de travailler en commun sur la rhétorique de la dissertation : il faudrait alors que cessent les manifestations de ce mépris hautain dont la rhétorique est fréquemment l'objet de la part de certains d'entre nous. Quoi qu'il en soit nos élèves des séries technologiques entendent parler de dissertation ailleurs qu'en philosophie ou en français : en économie-droit pour les tertiaires, en histoire-géographie pour tous. Notre responsabilité institutionnelle, avant d'entreprendre quoi que ce soit, serait au minimum de faire un état commun des lieux (et un état des lieux communs de chaque discipline) à ce sujet : là encore, se barricader dans la citadelle philosophique en prétendant qu'elle est attaquée, est parfaitement contre-productif. En attendant, je me demande si nous ne pourrions pas, plus modestement, baser davantage l'apprentissage et l'évaluation des acquis sur des œuvres communes, en entendant le substantif et l'adjectif à tous les sens : « œuvres » au sens canonique et patrimonial, pas forcément philosophiques mais aussi littéraires, pas forcément lettrées mais aussi, par exemple, cinématographiques ou théâtrales (j'ai par exemple travaillé 5 semaines, c'est-à-dire 10 heures avec des STI sur le film *La Promesse*, des frères Dardenne, que j'ai utilisé comme support de la réflexion pour trois des notions du programme : conscience, raison et vérité ; je pense à la *Vie de Galilée* de Brecht, à *Cédipe Roi* et *Antigone* de Sophocle, etc.) ; œuvres au sens de réalisation personnelle ou collective identifiable et durable : un dossier, un essai, écrit ou oral, etc. (et pour nombre de nos élèves, la toute simple lecture est déjà à elle seule une œuvre). « Communes » au sens de l'ancien « vulgaire » : ce qu'un public, une culture considère comme des références (je pense aux Déclarations de 1789, de 1948, à certains grands mythes, etc.) ; au sens de ce qui est commun à plusieurs disciplines (Galilée, Pascal, Voltaire, Primo Lévi, etc.) ; au sens de ce qui n'est pas la réalisation d'un seul mais d'un groupe : la conception et la

réalisation d'un robot par des STL d'une exposition par des STT, etc. Il me semble en tout cas indispensable, pour éviter l'absolue insignifiance de la plupart des copies produites au baccalauréat, de tenir compte d'une manière ou d'une autre d'un travail concrètement fait durant l'année.

Troisièmement : le mode actuel d'intervention de la philosophie en Terminale dans les séries technologiques (mais aussi, j'en suis convaincu, dans les séries générales) me semblant inévitablement et à plus ou moins long terme voué à l'échec, cet échec me paraissant dû principalement à l'abstraction de la philosophie (à la fois son isolement et sa prétention à produire elle-même les objets ou les thèmes de sa réflexion, prétention à l'auto-fondation ruineuse au niveau d'un enseignement élémentaire de philosophie), la solution est de modifier ce mode d'intervention en substituant l'horizontalité à la verticalité, la secondarité à la primarité, la subsidiarité à la centralité. La subsidiarité au sens institutionnel : ne jamais traiter à l'échelon central ou national ce qui peut l'être à l'échelon local ou régional. Or il y a une réflexivité propre aux disciplines régionales (en histoire, en droit, dans les sciences et les techniques, etc.) mais aussi à l'opinion, à la littérature, à la religion, etc., qu'au lieu de négliger ou de mépriser la philosophie gagnerait au contraire à précisément repérer, exploiter et développer ; ce qui n'est possible que dans la collaboration et pas dans la concurrence. La secondarité au sens que donne à ce terme Rémi Brague, dans *Europe, la voie romaine* : l'Europe se constitue via Rome par la reprise, la traduction, la transmission, le commentaire (second) d'un dépôt (premier) qui provient d'ailleurs et dont elle conserve scrupuleusement l'original (l'Ancien Testament en regard du Nouveau, les poètes et philosophes grecs en regard de leurs héritiers et traducteurs latins). Or sa date et son lieu de naissance font que la conception française de la philosophie (l'exception française) est davantage primaire (la rupture avec l'opinion, la religion, la littérature, l'Ancien Régime, le primat de Platon sur Aristote, de Descartes sur Montaigne ou Pascal etc. ; cf. aussi, symptomatiquement, l'éloge récurrent de l'instituteur et de la république, première et troisième, évidemment, surtout pas seconde ni quatrième !). Or un enseignement secondaire de la philosophie me semble ne pouvoir se concevoir et se développer que dans la conjonction et non dans la rupture avec un quelque chose d'autre et de premier (les lettres, les sciences, les techniques, le droit, l'histoire, bien sûr, mais aussi l'opinion, l'actualité, l'expérience de chacun, etc.). L'horizontalité, enfin, parce qu'au lieu de la verticalité et de la juxtaposition des différentes disciplines dans l'ignorance, l'indifférence et quelquefois le mépris mutuels, seule une articulation et une harmonisation horizontales des programmes des différentes disciplines et activités de chaque série ou filière peuvent donner du sens à la réflexion philosophique. Au stade de l'initiation et de l'élémentaire, le mode d'intervention du professeur de philosophie devrait être aussi souvent que possible celui de la co-intervention.



## Pour finir

La crise que connaît l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques me semble emblématique parce que décisive. Nous pouvons décider de ne rien faire et laisser la philosophie mourir d'insignifiance (ce qui ne va cependant pas sans douleur de la part de beaucoup de ceux, surtout les plus jeunes, qui ont à l'enseigner dans la situation actuelle). Nous pouvons aussi en profiter pour faire le diagnostic de ce qui est en jeu. Je dirais volontiers avec Jean-Joseph Goux (*Œdipe philosophe*) que ce n'est rien de moins que l'origine et le statut œdipiens de la philosophie qui sont en cause du fait de sa prétention « individualiste et auto-didacte », auto-fondée, à la résolution des énigmes : tout apprendre par soi-même et par les seules ressources de sa propre raison. Or il est manifestement et performativement contradictoire de prétendre initier de jeunes esprits à quoi que ce soit sur la base d'un tel principe. Prenons donc acte de ce que si nous voulons continuer à pratiquer une discipline que nous aimons, il nous faut impérativement sortir du superbe mais bientôt pitoyable isolement dans lequel elle se tient en Terminale.



# **De l'introduction d'une initiation au philosophe en bac pro et avec la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS)**

Emmanuelle Rozier

Tous les lycéens de France n'ont pas accès à la philosophie. Pourtant considéré comme un savoir émancipateur qui couronne les études secondaires et favorise l'entrée dans les études supérieures, cet enseignement n'est pas proposé de manière systématique aux jeunes en France ; si une expérimentation à grande échelle, proposant aux professeurs volontaires de s'investir auprès des lycéens de baccalauréat professionnel, a été lancée à la rentrée 2021, elle n'a encore rien de systématique. Pourquoi ?

Pourquoi, forts de cette universalité de la philosophie tant dans ses objets (qui concernent la vie de chaque humain) que dans son accès (la possibilité en résidant en chacun), nous ne proposons toujours pas de philosophie en bac professionnel ? Les élèves de bac pro ne manquent pas l'occasion de réclamer cet enseignement et nous sommes nombreux à déplorer cet état de fait.

Sensible à ce qui apparaît comme une injustice, le fruit d'une inégalité scolaire encore à l'œuvre, et ne supportant plus la contradiction interne à la philosophie qui prône l'universalisme et ne s'offre pas à tous, j'ai récemment participé – en 2019-2020 – à l'introduction de quelques heures de philosophie dans le cadre du projet « Philo pour Tous ». J'ai rencontré une professeure de filière professionnelle, en Lettres-Histoire, très motivée pour renouveler

l'expérience d'initiation à la philosophie qui eut la gentillesse de m'accueillir dans ses classes et de co-construire toutes nos séances.

Je n'ai pu intervenir qu'une petite dizaine d'heures, une année, ce n'est pas suffisant. Je fais effectivement le choix de corrélérer ces heures avec mes dix ans d'expérience au Collège Lycée Élitair Pour Tous (CLEPT : établissement dédié aux décrocheurs scolaires). Ainsi, ces quelques heures d'initiation au philosopher en bac pro ne font que couronner une plus longue expérience de l'initiation et sont utilisées ici comme occasion de formuler la demande d'étendre l'accès à la philosophie à tous les élèves du secondaire. En effet, si je m'autorise dans ce texte à revendiquer leur développement, c'est au nom d'une autre expérience, au long court celle-ci : l'initiation du collège à la Terminale proposée au CLEPT de Grenoble (depuis septembre 2000). Ce que j'ai vécu en bac pro ces derniers mois n'est que la confirmation qu'il est possible d'initier à la philosophie tous les jeunes adolescents du secondaire, avec profit pour eux comme pour le professeur.

Par ailleurs, recueillant la parole des jeunes décrocheurs, qui souvent ont eu une orientation ou une expérience du bac professionnel, j'ai également pu entendre leurs regrets de ne pas avoir eu accès à certains enseignements. En outre, ces quelques heures permettent de cerner que les élèves sont en demande de philosopher, qu'ils sont volontaires et disponibles pour cela et, s'il était besoin, de démontrer qu'ils en sont tout à fait capables.

## **Le dispositif : initier au philosopher**

Pour commencer, il nous faut expliquer cette dénomination : initier au philosopher. Si nous reconnaissons l'intérêt de la Discussion à visée philosophique, nous ne nous reconnaissons pas dans cette désignation pratique. Pourquoi ?

- D'abord parce qu'il semble plus porteur que soit assurée cette initiation par des professeurs de philosophie « diplômés ». Pour des raisons de symbole aux yeux des jeunes eux-mêmes, il est une vertu dans le fait qu'un professeur de philosophie vienne les rencontrer, fort de son aura, puisqu'il est normalement en charge des lycéens généraux et techniques. Ensuite, parce qu'il vient d'un hors champ : il n'est pas du lycée pro et vient à leur rencontre, ce que les jeunes respectent.
- Parce qu'initier au philosopher désigne la philosophie dans ce cadre comme une activité porteuse de ses spécificités, de son corpus, de ses techniques propres. Autrement dit, il ne s'agit pas d'initier à LA philosophie, ce qui serait irréalisable en si peu de temps. L'essentiel est ici de leur faire goûter la spécificité d'une démarche active, qui questionne, qui a ses textes, ses auteurs, sa tradition et qui soulève des problèmes,

qui conceptualise. Autant d'actions intellectuelles qu'il est possible de faire vivre aux jeunes.

Quel fut le dispositif ?

### **Description concrète : heures classe lieu**

Trois classes ont été concernées : TVT (Terminale Bac pro vente), TCOM (Terminale Bac pro commerce), MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) ; l'intervention s'est déroulée à deux avec le professeur de Lettres-Histoire en demi-groupes de 15 élèves maximum.

### **Travail en équipe et sens d'être à deux**

Nous sommes intervenus à deux professeurs en filière professionnelle : le professeur de la classe, en charge des Lettres et de l'Histoire-Géographie, et moi-même.

En MLDS, nous étions 3 : la professeure de FLE en charge des jeunes et le professeur de Lettres-Histoire.

Intervenir à deux professeurs est extrêmement porteur pour les élèves et le déroulement de la séance. Quand l'un développe une idée, l'autre a un recul pour compléter ce qui manque dans l'intervention (ce que nous ne voyons pas toujours étant pris dans le feu de l'action quand nous sommes seuls). Par ailleurs, le fait d'être à deux permet une meilleure attention aux prises de parole des jeunes : on passe moins à côté des envies de s'exprimer en étant deux. Enfin, et surtout, la co-animation entre un professeur extérieur vécu comme un invité et le professeur de la classe favorise la reprise en cours (ici de français) de ce qui se vit en initiation au philosophe.

### **Moyens et modalités de la mise en œuvre**

Les moyens financiers sont donnés par la DAAC et la chargée de mission qui s'occupe de la mise en œuvre du projet : une dizaine d'heures sont allouées au professeur de philosophie qui intervient là.

Par ailleurs, la rencontre en amont de la collègue avec laquelle on intervient est indispensable et ne peut être pris que sur le temps personnel, même si les 10 heures (HSE) payées impliquent chaque fois une heure de préparation.

Enfin, l'inscription dans le groupe Philo pour tous est un préalable pour cadrer l'offre : il ne s'agit pas de faire cours, mais bien de penser une intervention d'initiation, ce qui a pu rebuter certains collègues.

## Contenu et déroulé : thèmes supports auteurs

Travaillant en amont pour décider de nos contenus, nous nous sommes arrêtées sur deux thèmes :

- En bac pro : la liberté et la philosophie de Jean-Paul Sartre, celle-ci faisant utilement écho à ce qui se travaillait alors en français : *Les Justes* de Camus.
- Avec la MLDS, essentiellement constituée de réfugiés d'Afrique sub-saharienne : la question de l'ethnocentrisme.

Il fut également décidé de tenir compte de leurs suggestions et réactions pour préparer chaque fois la deuxième séance. L'idée n'était pas de proposer un cours fermé, construit de manière complètement hermétique, mais bien de faire des propositions *ad hoc* et opportunistes en fonction de ce qui émergeait dans les échanges. C'est ainsi que nos séances 2 furent :

- Bac pro : la question du choix moral et l'examen des cas de conscience via l'expérience de pensée du « tramway fou ».
- En MLDS : la question du rejet de l'autre étendue à l'homophobie.

## Évaluation

Il nous faut établir les moyens de l'évaluation de notre expérience. Nous proposons ici plusieurs critères. Leur examen, comme dans toute mise en œuvre au sein d'une classe où il ne serait pas souhaitable d'être un trop grand nombre d'adultes, souffre de notre position même : nous la mettons en œuvre et l'évaluons. Il est difficile d'échapper à cela.

### Critères et indicateurs

- Participation : les élèves n'ont pas tous participé. Il serait abusif de le prétendre. Plusieurs sont même passés complètement à côté de la proposition en demeurant dans un silence de refus ou sur leur portable ; cela leur a été systématiquement signifié, calmement, afin qu'ils aient l'opportunité de rejoindre la classe en échange. Certains, grâce à cette relance, ont fait le choix de « s'y mettre » et parfois très activement. D'autres, disons 3 ou 4 par groupe (hors MLDS), sont totalement restés docilement en dehors du moment, refusant d'y accorder temps et énergie. La grande majorité de nos groupes d'élèves se sont prêtés au jeu, soit en étant attentifs, soit en entrant très activement dans les échanges. À la fois, j'ai pu cerner leur manque de pratique du débat contradictoire sans filets scolaires, c'est-à-dire sur des sujets non directement irrigués

par des cours, thèmes de société, constructions conceptuelles à partir d'une notion, discussion de la pensée d'un auteur. Non que ce qu'ils exprimaient était maladroit ou hors de propos, mais bien plutôt leurs hésitations à l'oral, par manque de pratique.

- Ambiance et vie de classe : si ce genre de temps hors programme, hors évaluation sont porteurs pour la suite de la vie de la classe, créant une expérience en forme de pas de côté qu'on peut réutiliser par la suite, l'état de l'ambiance de classe a semblé tantôt un frein, tantôt un terrain fertile. La classe de MLDS bénéficie d'une bonne entente et d'un climat de confiance leur permettant des échanges à la fois très policés, mais assumant des désaccords profonds. En revanche, une autre classe, essentiellement masculine, n'a pas permis que certains se sortent du cliché du « gars » qui ne s'adonne pas volontairement à une démarche intellectuelle ; les jeunes expliquant leur manque d'implication par l'absence de filles...
- Prise de parole argumentée et écoute de l'autre : je n'en doutais pas en amont, mais peut-être que d'autres auront besoin de le vivre pour être sûrs de leurs « capacités<sup>1</sup> » à entrer en argumentation. S'ils n'en ont pas l'habitude et si donner les raisons de leurs idées ne leur est pas spontanément évident ni facile, ils entrent vite dans cette demande du « pourquoi dis-tu cela ? ». Un élève me fit justement remarquer : « avec vous madame il faut toujours dire pourquoi ». Oui, en philosophie il s'agit de justifier ce que l'on pense, d'argumenter. Reconnaissons que parfois, des échanges vifs entre eux ont eu lieu : des désaccords profonds sur le fait que nous sommes libres de nos actes, même quand la famille ou la religion les désapprouve.
- Restitution des/dans les autres cours : les élèves réinvestissent leurs échanges et analyses en cours de français. La collègue en charge de la classe peut en témoigner : travaillant sur Camus, lors des échanges en philo, les élèves faisaient déjà des liens : « c'est comme dans *Les justes* quand ils doivent choisir de lancer la bombe ».

## Effets constatés

- Acquis des élèves : argumentation, dépasser les certitudes et les évidences premières, apprendre à s'écouter et à ne pas être d'accord.

---

<sup>1</sup> L'emploi de ce terme est plus que problématique à mon sens, naturalisant indûment les compétences en acte des élèves, ne permettant pas de tenir compte de conditions favorables, renvoyant l'élève à son manquement individuel et définitif naturalisé.

- Estime de soi renforcée : plusieurs jeunes sont restés après la séance pour échanger plus largement sur leur choix d'études, leur envie d'aller plus loin sur une thématique.

## Thèmes émergents traités ou quels sont les sujets chauds dont ils ont besoin de parler ?

Des thèmes ont émergé et j'ai jugé pertinent de tenir compte de ce qui se présentait, préférant m'adapter à des questions qui se présentaient que de suivre un fil construit en amont. Ces thèmes sont les suivants :

- La laïcité : les élèves de la MLDS n'étaient pas très au fait de ce que signifie la laïcité en France. Ils ont pu à la fois exprimer leur désapprobation de certaines mises en œuvre et apprendre à mieux comprendre ce que dit la loi, grâce à l'éclairage de la collègue de Lettres-Histoire, qui leur restitua les analyses de Catherine Kintzler. Cela permet de préciser qu'il faut également savoir éclairer leur lanterne, quand on perçoit qu'une chose aussi essentielle n'est en fait pas comprise.
- L'homophobie : plusieurs fois, le caractère étrange de l'acceptation en France de l'affichage des préférences sexuelles (en ville, dans la rue, dans les médias, au lycée) a été soulevé.
- La Françafrique : les jeunes de la MLDS ont témoigné à la fois d'une immense colère envers « la domination blanche » sur l'Afrique et de ressources informatives solides pour penser ce qu'il convient d'appeler la Françafrique ou les suites du colonialisme tout à fait impressionnantes.
- La liberté : « que signifie être libre ? » a été à la fois un thème de départ et une source d'interrogation qui les a percutés. Une jeune de bac pro TVT a même réalisé : « Mais en fait je ne suis pas libre, je fais tout ce que souhaite ma famille ».
- Le complotisme : évidemment la question du complot n'a pas été longue à émerger, les jeunes se « documentant » pour l'essentiel via YouTube, il a alors été possible de les alerter sur les risques de cette non-démarche d'information. Seul un climat de confiance permet d'avoir de vrais échanges où nous adultes, livrons notre avis sur ces questions.

Les échanges doivent d'emblée être cordiaux et structurés par une prise de parole à tour de rôle et à main levée. Si besoin, il convient d'en clarifier les conditions. Le deuxième professeur pouvant aider à ce que la parole circule en repérant les jeunes qui aimeraient prendre la parole.

Le risque de laisser les échanges naître du public rencontré, public qu'on ne connaît pas, avec lequel on n'a pas d'habitudes installées, consiste dans



le fait de ne pas parvenir à vraiment questionner avec les jeunes. Cependant, ce risque me semble mesuré, atténué par le fait qu'un autre adulte connaissant bien les jeunes est à nos côtés et surtout, il est modulé par l'habitude de conduire des échanges avec des jeunes.

Enfin, l'usage du tableau permet une structuration de ce qui se dit, en le rendant visible et validé par le geste du professeur « maître du tableau ». Cela permet aussi de tenir compte de ce qui est dit, tout en opérant un tri validant ce qui mérite d'être retenu.

### **Préconisation / revendication ?**

Ce qui précède l'a assez démontré, en droit comme en fait : la philosophie, sous forme d'initiation, peut et doit être offerte à tous. Elle permet de grandir, de s'élever, de s'émanciper et de devenir acteur d'une vie sociale essentiellement faite de pensées et d'échanges. Elle permet d'avancer dans la construction d'une pensée, de dépasser certaines opinions ou du moins de découvrir précisément qu'elles en sont et ne sont pas des vérités, mais souvent des préjugés.

Que les professeurs se rassurent, un jeune reste un jeune : curieux et désireux d'apprendre, canalisable s'il voit du sens à ce qu'on lui propose. Les lycéens de bac pro ne sont pas différents des autres élèves qui nous sont confiés.



# Quelle conception des jeunes qui nous sont confiés ?

Emmanuelle Rozier

Il peut nous arriver, quand on pénètre dans une salle des professeurs d'entendre des propos comme : « il n'a pas les capacités requises pour progresser », « il n'est pas capable de suivre », « il est limité », « il ne fera jamais rien celui-là ». De même, à la fin de l'année lors de l'écriture des avis pour la poursuite d'études supérieures, on peut s'entendre poser la question « a-t-il des capacités celui-là ? ». Comment évaluer la capacité à apprendre d'un autre être humain en formation et, de fait, « jeune » ? Comment déterminer sur des éléments de notation aussi variés que les conditions d'enseignement reçues, qu'un jeune, petit d'humain, a ou non des capacités ? Comment les définit-on d'ailleurs ? Est-ce que les notes sont des repères fiables à ces capacités cognitives profondes ? Comment évaluer une capacité sans évaluation du cadre de sa détermination ?

J'ai eu l'impression que l'emploi de ce concept de capacité était le symptôme d'autre chose qui ne disait pas son nom. Tout cela m'a incitée à me poser la question : quelle est la conception agissante qui sourd de nos pratiques d'enseignants ? Comment pensons-nous nos élèves ? Comment concevons-nous ce qu'ils sont ?

Car si nous affirmons que capacités il y a, et que nous sommes nous-mêmes capables de les évaluer, c'est bien que nous agissons forts d'une certaine conception des élèves. À travers nos remarques, nos déceptions, nos manières d'être, d'enseigner, de bâtir nos cours et nos contenus, de penser la relation pédagogique, de parler des élèves, etc., cette conception transparait. N'est-elle pas naturaliste ou naturalisante ? Ne renvoie-t-elle pas à l'idée que nous ne faisons

que constater ces capacités, n'interrogeant pas leurs modalités d'expression ? Si nous pensons que l'expression de ces capacités ne sont pas tributaires du cadre d'apprentissage que nous avons proposé, alors, c'est que nous faisons comme si elles étaient innées et avaient eu les conditions idoines pour se révéler. Or, est-ce bien le cas ?

Bien entendu nous pensons tous qu'il faut qu'ils travaillent pour y arriver, et notre pédagogie et toutes ses procédures y réfléchissent et y travaillent : mise en place d'une progressivité, exercices variés, séances méthodologiques, etc. Mais l'absence d'interrogation systématique et profonde sur la structure même d'enseignement, l'institution, la collectivité éducative, le travail d'équipe (ou son absence), témoigne contre l'idée que les conditions d'enseignement seraient premières dans nos têtes pour expliquer réussite ou échec scolaire.

Ma réflexion entremêle donc deux constats : la récurrence de l'emploi du terme de capacité comme symptôme d'une forme de naturalisme à l'œuvre dans l'école couplé avec l'absence de questionnement sur le cadre scolaire que nous proposons et dans lequel nous évoluons sans assez (jamais) l'évaluer.

J'aimerais mettre un peu à jour ce qu'il en est selon moi d'un naturalisme à l'œuvre, d'une conception de l'élève comme être porteur de déterminations plus ou moins figées, et plus ou moins déduites de ses attitudes scolaires.

### « Ont-ils des capacités ? »

Cette question me dérange pour des raisons méthodologiques et scientifiques : avons-nous les moyens de « scanner » l'élève afin de déterminer s'il a des capacités, comme il aurait des mitochondries ? Non. Cependant, notre système d'évaluation, de notation semble nous permettre d'évaluer ces capacités : en notant des performances scolaires, le pas est mince de ces résultats à l'individu dans ses possibilités profondes. Les jeunes ont tendance à déduire ce qu'ils valent de ce que nous disons d'eux scolairement. Ce passage doit être pensé, et prudemment balisé.

Or, cette précaution n'est pas toujours prise, ni rendue transparente, ni même explicitée. Il me semble qu'il y a là une seconde erreur majeure : tout scientifique sait que le système de mesure influe sur la mesure elle-même, et, si le professeur n'est pas un scientifique et ne prétend pas l'être, pourquoi fait-il comme s'il savait, comme s'il avait visité l'intériorité si complexe de l'apprenant pour en dire quelque chose de si certain qu'il va jusqu'à l'assigner dans un futur qui lui serait destiné ?

Certes, nous devons évaluer les progrès de l'élève. Mais comment faire cela sans remettre en question notre manière d'enseigner ? Si tout n'est qu'affaire

de capacités, alors il suffirait de détecter très tôt lesdites capacités et de placer, orienter l'élève à la juste mesure de celles-ci. Mais cela pose un réel problème ontologique et de conception de l'humain : comment enseigner à l'enseigné s'il est en lui-même bridé, limité, figé dans un mode d'être, une nature qui lui interdit l'accès à certains contenus ?

Ne jouons-nous pas, nous-mêmes, à la sélection des intelligences sans jamais nous demander si l'instrument de mesure (le système scolaire) n'influence pas nos résultats ?

## **D'une attitude scolaire à une interprétation naturelle**

Souvent, d'une attitude pénible ou seulement gênante en classe, nous déduisons bien plus : pauvreté morale, mauvaise éducation, absence de vertus, défauts de caractère, violence, manque de respect, etc.

Faute de pouvoir changer une école qui produit ce que j'appelle avec affection des « bisons », des classes qui agissent parfois en meute, nous contraignent au gardiennage et à la police montée, nous avons tendance à préférer penser qu'ils sont ainsi fondamentalement et que rien ne peut y être changé. Or, ces bisons ne sont-ils pas le produit de ce que l'école a fait d'eux ? Par le misérabilisme des contenus, l'orientation par défaut ou un niveau trop faible pour envisager autre chose, surcharge en classe, discours stigmatisant, manque de co-construction avec les familles, etc.

Les avoir en petits groupes, revaloriser les contenus proposés, entretenir des relations de confiance, permettre à la parole d'exister ne pourrait-il permettre de changer les bisons en apprenants heureux d'apprendre ? N'est-ce pas trop dire que nous leur postulons une nature spécifique ?

## **Tous capables : un principe régulateur**

Parce que ce en quoi nous croyons a de l'effet sur les élèves, au CLEPT, l'équipe soutient et fait vivre le fait qu'ils sont tous capables, par principe, et le leur dit, malgré les difficultés objectives qu'ils rencontrent à progresser. Faire de la philosophie avec chacun, du collège à la Terminale permet de faire vivre ce principe. Ensuite, la tâche nous revient de penser un enseignement progressif et non adapté. Adapter revenant encore à penser qu'ils sont déterminés à ce que nous « adaptations » nos cours à ce qu'ils peuvent ; or, ce qu'ils peuvent ne nous est pas accessible. Ce qu'ils peuvent dépend de comment nous les amenons à pouvoir apprendre et penser et varie en fonction de leur désir.

Mais affirmer qu'ils sont tous capables ne peut valoir pétition de principe ou bon sentiment, la fameuse bienveillance qu'on nous sert sans arrêt. Tous

capables est un principe régulateur qui implique d'ajuster, fort de ce principe, nos procédures qui font partie de la boucle de l'apprendre.

## **Conclusion : d'une conception de l'élève à la construction d'un autre cadre**

La conception sous-jacente des élèves à l'œuvre admet que certains « ne sont pas faits pour », et ne s'interroge pas sur le cadre qui est proposé et que l'on fait vivre. L'école n'est jamais pensée autour de l'élève, mais toujours autour du projet politique de trier une population à insérer, faisant du modèle de l'élite le moteur, la finalité qui conditionne tout le reste de la chaîne de production scolaire.

Le concept de nature n'est pas nommé tel quel, mais agissant si nous pensons que certains peuvent, d'autres non et que nous professeurs et membre actifs d'un système bien pensé, saurons trier au mieux.

J'ose ici proposer des pistes, plus que des remèdes, terme qui renvoie à des mesures de remédiation, toujours adaptées à l'individu plutôt qu'au système qui ne fait pas son aseptie.

- *Faire de l'élève un « élève-sujet »* (dans les pas de Philippe Meirieu) : faire de sa parole la base de nos actions scolaires avec lui, plus que sur lui comme population préconçue. Cela peut passer par une consultation plus systématique de leur vécu de nos cours, de leur analyse de ce dont ils auraient besoin à un moment clé de l'année, etc. Sans faire de leur parole une valeur sacro-sainte, le geste même de les consulter, quitte à leur dire non, participe de cet élève-sujet en devenir que l'école devrait contribuer plus à faire advenir.
- *Être réflexifs dans nos pratiques* : se questionner, se remettre en question, en vue de progresser. Commencer par s'interroger sur notre conception des jeunes qui nous sont confiés : comment les pensons-nous ? qu'en attendons-nous ? Se penser comme co-responsable de ce qui échoue dans la classe ou pour l'élève.
- *Renouer avec la mission de l'apprendre*, et refuser le projet de tri à l'œuvre à tous les niveaux du système qu'il faut repenser, non réformer. Un autre projet politique en somme plutôt qu'une gestion managériale de notre institution. Cela passerait par la mise en œuvre plus systématique du droit à la récurrence : qu'un jeune qui va en bac professionnel ou en série technologique puisse rejouer les cartes de son orientation. Cela implique un travail d'accompagnement plus serré des élèves, pour analyser leur projet, le mettre en perspective avec leurs

résultats, la construction d'un engagement mutuel à « faire ce qu'implique » ce revirement, etc.

- *Développer le travail d'équipe*, quasi inexistant au sein des lycées ordinaires (du moins selon mon expérience) afin de construire un accompagnement cohérent autour des élèves et non plus une forme de juxtaposition de disciplines, toutes autonomes. Mieux orchestrer les devoirs demandés (pour éviter le rush des dix jours avant le conseil de classe), créer des demandes transversales que nous pourrions évaluer et suivre (lecture, écriture argumentée, analyse de documents complexes, etc.).

En somme, mais voici la part dans doute utopique, qui sous-tend mon propos : faire de l'école un lieu qui favorise la vie, non une gare de triage où finalement adultes comme élèves passent sans s'inscrire plus que le nécessite leurs horaires obligatoires de présence. Paradoxe d'une utopie qui par définition est sans lieu alors que sans doute il faudrait faire de l'école un lieu éminemment vivant, plaisant, exigeant.





# L'IREPh

Rémy David



L'ACIREPh porte dans son nom, à la suite du GREPh (Groupe de recherche sur l'enseignement de philosophie), le projet d'institutions dédiées à la recherche sur l'enseignement de la philosophie, sur le mode associatif et reposant sur la participation des enseignants de philosophie.

Ce projet propose de mettre un Ireph en chantier, de l'instituer nous-mêmes. C'est l'une des responsabilités des organisations associatives que de contribuer à faire émerger un débat public sur la question et d'inciter l'institution *Éducation nationale* à s'en emparer. L'enjeu est de taille, car il consiste à inventer un espace de réflexion et de production de savoir concernant les pratiques et les questions des enseignants de philosophie, un espace collectif à l'intersection des pensées (sciences) sur l'éducation et sur l'école et de la philosophie. Cet espace nécessaire, on ne le trouve nulle part. L'ACIREPh entend relever ce défi.

Le projet : instituer une recherche pratique sur l'enseignement de la philosophie, effectuée de manière hybride et profane par les praticiens réflexifs que sont les enseignants de philosophie, et des chercheurs volontaires en philosophie et en sciences de l'éducation

## **Quelles pourraient-être la forme et les perspectives d'un Ireph ?**

Il s'agit avant tout de créer des espaces de réflexion collectifs, hybrides entre les enseignants et les chercheurs, le secondaire et le supérieur, et pourquoi pas le primaire, et d'autres espaces de pratiques et d'ateliers de philosophie dans la Cité. L'enjeu est de créer une culture commune de réflexion sur le métier étayée par des démarches de recherche objectivant les pratiques enseignantes, le développement des capacités philosophiques des élèves, autour de valeurs partagées et discutées.

Un Ireph reste à inventer collectivement, et en ce sens il renvoie à une dynamique collective, à une politique de la professionnalisation du métier, qui conjugue imaginaire commun et diversité des pratiques. Il pourrait s'articuler autour de trois pôles :

## 1. Un observatoire des pratiques enseignantes en philosophie

Faire le bilan des recherches déjà faites en histoire, sociologie, didactique de l'enseignement philosophique, et l'état des recherches actuelles (thèses en cours, masters de recherche en didactique)... Cela pourrait donner lieu par exemple à un master...

Créer des outils permettant d'établir un état des lieux des pratiques réelles.

- Cela pourrait passer par des questionnaires entre collègues comme ce fut le cas d'un questionnaire sur « ce que signifie problématiser » ou sur « le début d'année ». C'est une première démarche.
- Cela exige de constituer des outils de recueil de traces de l'activité. Il peut s'agir de travailler sur la constitution de « carnets de bord réflexif » qui nous permettraient d'analyser des manières de faire variables, en les rendant comparables. Cela permettrait de travailler le genre professionnel d'enseignant de la philosophie, les stylisations de ce genre, les stratégies temporelles des enseignants, et de pointer leurs dilemmes réflexifs, leurs questionnements et doutes.
- Une troisième méthode, si nous en avons le temps et les ressources, serait d'organiser une enquête qualitative, auprès d'enseignants et d'élèves, sur leurs représentations de la philosophie, sur les attendus en classe, sur les pratiques, sous forme d'interviews écrites ou vidéos.

## 2. Un Ouvroir de pratiques potentielles en philosophie

Recenser les pratiques innovantes et les expérimentations que les collègues inventent dans leurs classes :

- Effectuer l'inventaire des pratiques d'enseignement en amont de la terminale, au lycée et au collège, afin de dégager leurs présupposés, leurs modalités, leurs résultats. Quels bilans tirer de ces expériences d'enseignement de la philosophie sans programme ni examen ? Quels programmes se donnent les collègues ? Quelle progressivité imaginent-ils, ou mettent-ils en œuvre ?
- Repérer les ateliers et démarches de développement du philosophe et de la philosophie en dehors de l'institution. Comment ces initiatives peuvent-elles nourrir le questionnement sur l'enseignement de la

discipline ? Quelle est la demande de ces « exportations » de la philosophie « hors les murs » ?

- Ouvrir des espaces de co-formations, d'auto-formation, qui permettent de s'autoriser à enseigner autrement que selon la manière dont nous avons été formés.
- Défricher des perspectives de recherches sur ces pratiques qui interrogent les normes implicites de l'enseignement héritées des formes élitistes des lycées de la République, afin de démocratiser l'enseignement de la philosophie.

### 3. Un volet formation

De quelle formation au métier d'enseignant bénéficient les collègues aujourd'hui, en formation initiale et en formation continue ? Comment comprendre que ces formations soient quasi-exclusivement centrées sur la « mise à jour des connaissances », sur la philosophie en train de se faire, et délaisse quasi-totalement les pratiques d'enseignement et l'apprentissage du philosophe ? Un « Observatoire des formations en philosophie » pourrait objectiver cette tendance, l'analyser et la problématiser, et suggérer des pistes d'évolution des pratiques formatives dans la discipline. Fort de l'avancée des recherches sur les pratiques (classiques et expérimentales) d'enseignement, un « Ouvroir de formations potentielles » devrait travailler :

- À problématiser les imaginaires formatifs de la profession.
- À promouvoir des modalités formatives qui permettent de s'autoriser à évoluer dans les manières de faire cours, ainsi que dans les positionnements respectifs de l'apprentissage du philosophe, de l'enseignement de la philosophie et de la préparation académique aux examens, en interrogeant les finalités de notre métier.



# Annexes



Dans ces annexes, on trouvera une courte histoire de l'ACIREPh qui revient sur les circonstances et les raisons de sa création. Le *Manifeste* de l'ACIREPh y est aussi reproduit afin que tous ceux et toutes celles qui le voudraient puissent prendre connaissance plus précisément des engagements de l'ACIREPh.



# Très courte présentation historique de l'ACIREPh<sup>1</sup>

Guillaume Durieux

En 1988, le ministère de l'Éducation nationale crée un groupe de travail sur l'enseignement dont l'une des commissions, celle qui porte sur la philosophie et l'épistémologie, est dirigée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida. Les travaux de cette commission aboutissent à l'écriture du rapport Derrida-Bouveresse en 1989<sup>2</sup>.

Ce rapport, pourtant prudent et mesuré dans ses suggestions, est très mal reçu par une partie des professeurs de philosophie et, singulièrement, par l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (APPEP). En particulier, la préconisation d'étendre l'enseignement de la philosophie en amont de la classe de terminale, la critique de la centralité des exercices canoniques et l'appel à l'organisation de réseaux de réflexion portant sur la didactique de la philosophie sont perçus comme menaçant le statut et la spécificité de l'enseignement de la philosophie en France.

La réforme que ce rapport appelait de ses vœux n'a pas vu le jour et, à la suite des vifs débats qu'il a occasionnés, le secteur philosophie du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) publie en 1997 un texte appelant à la création d'Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (IREPh) signé par 200 personnes. L'objectif de ces IREPh serait de constituer une matrice

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails, on pourra consulter le livre de Serge Cospérec, *La guerre des programmes (1975-2020). L'enseignement de la philosophie, une réforme impossible?*, Lambert-Lucas, 2019.

<sup>2</sup> Ce rapport est lisible en intégralité sur le site de l'ACIREPh et est offert par l'association à tout nouvel adhérent.

d'observation et de réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants de philosophie. Un an plus tard, l'Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPh) voyait le jour.

Depuis sa création, l'ACIREPh promeut une réforme ambitieuse de l'enseignement de la philosophie en France. Elle défend entre autres choses :

- La nécessité d'une détermination des programmes de philosophie qui soit réellement contraignante, spécifiant précisément ce qu'on est en droit d'exiger des élèves en termes de connaissances et de compétences.
- L'extension de l'enseignement de la philosophie en amont de la classe de terminale sans laquelle aucune progressivité des apprentissages n'est possible.
- Une authentique *démocratisation* de l'enseignement de la philosophie qui requiert de tenir compte de la spécificité de l'enseignement de la philosophie en voie technologique (ce qui n'implique en aucun cas une baisse des exigences) et d'étendre cet enseignement à la voie professionnelle.
- La nécessité d'une formation initiale et continue des professeurs de philosophie qui prenne au sérieux les questions pédagogiques et didactiques.

On trouvera à la suite de ce texte le *Manifeste* de l'ACIREPh qui énonce plus précisément les principaux engagements de l'association.



# Manifeste pour l'enseignement de la philosophie

L'enseignement de la philosophie au lycée est en panne. Certes, il n'a jamais touché autant d'élèves qu'aujourd'hui et sa légitimité n'a jamais été mieux établie dans une société où la demande de philosophie, quelle que soit son ambiguïté, n'a jamais été aussi forte. Mais sa vitalité, sa capacité de renouvellement sont atteintes et les symptômes d'un dépérissement de la philosophie scolaire se multiplient.

## Des symptômes de dépérissement

- *Un grand nombre d'élèves* – et pas seulement dans les séries technologiques – *ne parviennent pas à tirer un réel profit de l'enseignement de philosophie tel qu'il leur est actuellement dispensé.* Cela fait dire que les élèves qui n'ont pas de philosophie en demandent, mais que ceux qui en font s'y ennuiant. La formule est sans doute excessive, mais les constats que tout un chacun peut faire au moment du baccalauréat ne sont guère encourageants : nombre de copies ne portent aucune trace d'un an de philosophie, et malgré leur bonne volonté évidente la plupart n'en contiennent que des bribes confuses ; seule une fraction d'entre elles témoignent de l'acquisition des rudiments d'une culture et d'une démarche philosophique. Les difficultés d'évaluation, si fréquemment évoquées (et auxquelles la profession ne s'est jamais vraiment donné les moyens de faire face, sauf à relever la notation d'une façon volontariste qui élude le problème), ne sont qu'un symptôme : ce qu'enregistre en définitive l'épreuve du baccalauréat – et qu'on constate au-delà du bac dans toutes les formations supérieures – c'est l'incapacité de

l'enseignement de philosophie à former actuellement d'une manière satisfaisante une grande partie des élèves qui lui sont confiés.

- *Face à l'expression de nouvelles demandes et de nouveaux besoins, on enregistre dans la profession des réactions de frilosité et de crispation.*

Depuis trente ans, *toutes les tentatives pour réformer les programmes ont échoué*. Plus globalement, la profession se montre incapable d'assurer une évolution régulière de la discipline qui tienne compte aussi bien de l'état des débats philosophiques contemporains que des changements dans l'école.

Après quelques mois de philosophie en terminale, les élèves se plaignent presque unanimement d'avoir une seule année pour assimiler la démarche et la culture philosophique nécessaires et regrettent de n'avoir pas commencé dès la classe de première. Mais il faut bien reconnaître que *l'idée d'enseigner la philosophie sur deux ans, voire trois* (comme c'est le cas dans la plupart des pays d'Europe où existe un enseignement, obligatoire ou optionnel, de philosophie) suscite encore aujourd'hui dans la profession des divergences sensibles d'appréciation.

*L'enseignement dans les séries technologiques* reste un sujet tabou : le cadavre dans le placard. Les difficultés y sont criantes. Mais jamais on n'a pris la peine de réunir ceux qui y enseignent pour mesurer leurs succès comme leurs échecs, et en tirer les conséquences. Si nombre de professeurs se passionnent pour cet enseignement, et quelquefois y réussissent, beaucoup attendent impatiemment la mutation qui les délivrera de ce qu'ils vivent comme un fardeau ; et plus d'un dit désormais à mi-voix qu'après tout la philosophie n'a peut-être pas sa place dans ces séries.

Dans ce contexte, est-il surprenant que *l'hypothèse d'un enseignement de la philosophie dans les lycées professionnels* inquiète plus qu'elle n'enthousiasme ? Sa mise en place poserait assurément d'énormes problèmes. Mais on peut se demander si, par l'effet de ses craintes, la profession ne préférera pas plutôt renoncer devant l'obstacle que se demander si ce ne serait pas pour elle l'occasion d'innovations fécondes et de remises en cause salutaires.

## **La philosophie est-elle encore formatrice ?**

Devant ces phénomènes de fragilisation, de sclérose et de désarroi, on peut se demander combien de temps encore la philosophie sera en mesure de justifier et de conserver sa place si particulière dans l'enseignement secondaire français. Et la question qui se pose est la suivante : **À quelles conditions la philosophie au lycée peut-elle rester ou redevenir une discipline vivante et formatrice ?** Cette question ne concerne pas seulement les enseignants de philosophie, mais tous ceux qui, à des titres divers, s'intéressent à elle parce

qu'ils enseignent d'autres disciplines, parce qu'ils ont des responsabilités syndicales ou politiques, parce qu'ils sont élèves, parents d'élèves, ou tout simplement des citoyens à qui l'avenir de cet enseignement importe.

Pour leur part, les professeurs de philosophie du secondaire se retrouvent extraordinairement démunis : il n'existe parmi eux aucune structure institutionnelle d'échange didactique et pédagogique. Chacun est seul dans ses classes, aussi bien pour faire face à ses échecs et à ses besoins que pour soutenir et poursuivre dans la durée ses propres innovations. La formation initiale des professeurs de philosophie et leur formation continue restent presque exclusivement théoriques. Pire : les expériences et les recherches didactiques et pédagogiques sont parfois accueillies avec méfiance ou mépris. Celui qui en exprime le besoin est aussitôt soupçonné d'entretenir une conception techniciste ou formaliste de l'enseignement qui ferait perdre à la philosophie son âme : il passe simplement pour un piètre professeur parce qu'il serait un mauvais philosophe.

### **La « doctrine officielle » et ses conséquences**

Plus généralement, pèse depuis 50 ans sur l'enseignement de philosophie une *doctrine officielle* qui imprègne et oriente de fait la profession. Elle est *officielle* parce qu'elle ne figure comme telle dans aucune instruction officielle ni aucun texte de programme. Mais c'est une *doctrine* parce qu'elle est explicite et cohérente ; elle a été expressément formulée lors de colloques, de conférences et dans divers articles ; elle est en permanence rappelée en filigrane dans les rapports des jurys de concours ou certains rapports d'inspection.

Cette doctrine part d'un principe qui inspire l'enseignement de la philosophie en France depuis plus d'un siècle : *l'enseignement de la philosophie est un enseignement philosophique*. Sa finalité première n'est pas que l'élève sache ce qu'ont dit Platon ou Descartes, mais qu'il apprenne à mener par lui-même une réflexion philosophique et développe ainsi son esprit critique et l'autonomie de son jugement. C'est là un principe que personne ne conteste. Ce qui est contestable en revanche, c'est la déformation que la doctrine officielle lui fait subir, et ce sont les normes et les représentations qu'elle prétend en tirer pour l'enseignement de la philosophie.

Du principe qu'un enseignement de la philosophie doit être philosophique, elle croit pouvoir en déduire deux autres :

- L'enseignement de la philosophie n'aurait à répondre *qu'à* des exigences philosophiques, à l'exclusion de toute autre.
- Il lui *suffirait* de satisfaire à ces exigences pour être ce qu'il doit être.

Autrement dit, c'est à partir de la *seule* considération de l'essence de la philosophie que devrait se régler son enseignement. Le sophisme est manifeste : que l'enseignement de la philosophie doive répondre à des exigences philosophiques n'implique évidemment pas qu'il doive, et puisse même, en ignorer d'autres, celles qui découlent du fait qu'il est un enseignement et qu'il s'adresse, dans un cadre scolaire précis, à des élèves déterminés : des exigences pédagogiques et didactiques. Élaborer un programme qui soit formateur pour les élèves d'une série déterminée, s'entendre sur des critères d'évaluation, concevoir un enseignement dans les lycées professionnels, etc. : aucun de ces problèmes ne peut être résolu sans articuler ensemble exigences philosophiques, pédagogie et didactique.

Cette articulation, la doctrine officieuse la rend impossible : constituant la philosophie en puissance régulatrice qui n'a de compte à rendre qu'à elle-même, elle conduit à juger son enseignement en rapport avec des exigences abstraites et idéales, jamais en rapport avec ses effets de formation sur ceux à qui il s'adresse. L'enseignant de philosophie n'aurait à justifier ce qu'il dit et fait qu'au regard d'une idée de la philosophie comme pensée qui se fonde en permanence sur elle-même. Or cette idée relève d'une conception de la philosophie ; elle est récusée dans d'autres.

Surtout, une telle doctrine conduit à ignorer ou mépriser les exigences pédagogiques propres à la situation scolaire : ou bien on prétend qu'elles sont magiquement satisfaites pourvu que celles de la philosophie le soient ; ou bien on les renvoie à l'idiosyncrasie et à la « petite cuisine » de chaque enseignant. Cela revient à entretenir la cécité sur les processus par lesquels les élèves s'approprient peu à peu les compétences et les savoirs requis et sur les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans ces apprentissages. Cela revient à la négation pure et simple du *métier* d'enseignant et des pratiques diverses par lesquelles chacun dans ses classes, de manière intuitive ou méthodique, s'efforce de conduire le travail et la progression de ses élèves.

Mais le *mythe d'une discipline « scolaire »* se paie cher. Au fil des années s'est développée une scolarisation rampante et non assumée de la philosophie, une mauvaise scolarisation : ce sont les sujets du bac et les manuels qui fixent le programme réel et ce sont les fascicules de méthode qui codifient la dissertation. Et tant qu'on se contentera de déclarer que les candidats au baccalauréat doivent « prendre le risque de penser » et qu'une bonne copie est celle qui « étonne le correcteur », il ne faudra pas s'étonner de voir les élèves chercher à se rassurer, demander avec insistance ce qu'on attend d'eux et, faute de réponse, se débrouiller avec l'aide en ligne sur l'Internet. Sous l'effet de cette régulation par le mauvais bout, les contenus se normalisent et s'appauvrissent, les exigences méthodologiques tournent à la caricature. Tout se passe comme si la doctrine officieuse produisait exactement ce qu'elle prétend éviter.

## Articuler philosophie et pédagogie

On ne sortira pas l'enseignement de la philosophie de l'impasse où il s'est mis lui-même sans un réexamen collectif de ces idées reçues et de ces représentations qui gouvernent la profession depuis des décennies, la replient sur elle-même et paralysent son évolution. Il ne s'agit pas de remplacer une doctrine par une autre, mais de lever les verrous et de libérer les initiatives et les échanges. Il s'agit d'*ouvrir un espace de débat et de réflexion* où l'expérience de chacun – qu'il enseigne en série technologique dans un lycée de zone sensible ou dans un grand lycée parisien, qu'il soit agrégé ou maître-auxiliaire – soit également reconnue et où la pluralité des démarches pédagogiques ne soit plus considérée comme une menace pour le caractère philosophique de l'enseignement, mais comme l'expression normale et stimulante d'un enseignement vivant et formateur de philosophie.

C'est la création d'un tel espace, dans des conditions de reconnaissance institutionnelle (les IREPH : Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie), qui est la raison d'être de notre association. En 20 ans d'existence, nous nous sommes efforcés, avec les moyens limités qui sont les nôtres, de le faire d'ores et déjà vivre : nous avons tenu des colloques et des journées d'étude, nous avons mis en place des groupes de travail régionaux et thématiques, nous avons participé aux débats sur les programmes et les épreuves du baccalauréat en tentant d'y apporter des suggestions et des arguments. À partir de ces vingt années d'expériences, de prises de conscience et de confrontations, ce manifeste propose d'ouvrir **dix chantiers pour l'enseignement de la philosophie**.

Ces chantiers doivent contribuer à faire vivre et étendre la philosophie au lycée et à l'université. Ils relèvent évidemment de la responsabilité des professeurs. Ce sont eux qui doivent opérer, dans le respect de leur tradition, le renouvellement nécessaire de leur enseignement : ils sont en effet les mieux placés et les mieux armés (pour autant qu'ils s'en donnent et qu'on leur en donne les moyens) pour réfléchir, expérimenter et échanger collectivement sur leurs pratiques. Ces chantiers font concourir philosophie, pédagogie et didactique au développement de l'esprit critique et de l'autonomie du jugement des élèves. Parce qu'ils développent les moyens de favoriser l'appropriation et l'exercice par le plus grand nombre du savoir et de la réflexion philosophique, ces chantiers apportent par là même leur pierre à la difficile et nécessaire démocratisation de la philosophie et de son enseignement.

## Dix chantiers pour l'enseignement de la philosophie

Premier chantier :

Reconnaître que la philosophie au lycée est une discipline scolaire

L'identification pure et simple de l'enseignement de la philosophie au lycée à la philosophie tout court empêche de penser la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire.

La philosophie, en effet, existe préalablement à, et indépendamment de, son enseignement au lycée. Elle vit d'abord ailleurs : dans les recherches, les livres et les débats des philosophes et – plus ou moins – dans ce que tout un chacun peut dire ou écrire quand il philosophe. Ce qui fait sa spécificité comme discipline scolaire, c'est sa valeur formatrice, ce sont les finalités qui lui sont assignées en tant qu'elle participe, avec les autres disciplines, à la formation intellectuelle des élèves des lycées.

Dès lors, l'enseignement n'a pas à être conçu à partir d'une idée *a priori* de ce qu'est la philosophie – il y en a d'ailleurs de multiples – mais à partir de la question : *qu'est-ce qui dans l'héritage de 2 500 ans de philosophie et dans la vie philosophique contemporaine peut le mieux contribuer à permettre aux élèves de se forger un esprit critique, de développer leurs capacités de réflexion et l'autonomie de leur jugement, de se construire une culture qui soit un instrument d'intelligibilité du monde qui les entoure ?*

De cette question découle une série d'autres sur lesquelles doit porter la réflexion collective des professeurs de philosophie. Quels sont les contenus de connaissances et les outils intellectuels que, comme dans toutes les autres disciplines, les élèves doivent apprendre à maîtriser ? Quelles compétences doivent-ils acquérir ? Que peut-on exiger d'un élève de terminale de telle ou telle série ? À l'aune de quels critères son travail sera-t-il évalué ?

Cela ne signifie nullement que l'on réduise la philosophie au bachotage ou la subordonne au baccalauréat, ni qu'on l'enferme dans une perspective étroitement utilitaire ou techniciste, ni qu'on lui enlève son caractère de recherche et de découverte intellectuelle. Cela signifie au contraire qu'on lui redonne, contre la « mauvaise scolarisation par les manuels », son plein sens de discipline scolaire. Étudier la philosophie au lycée, c'est se former à la philosophie et se former par la philosophie.

Deuxième chantier :

Reconnaître qu'apprendre à philosopher est un apprentissage  
et qu'enseigner la philosophie est un métier

On ne saurait sans dommage identifier purement et simplement le professeur de philosophie à un philosophe. Celui qui fait le philosophe devant ses élèves ne les forme pas puisqu'il les traite comme des disciples qu'ils ne seront jamais. Et sa « philosophie » restera faible, répétitive, victime de cette confusion des genres. Cette identification, avec les images de soi qui l'accompagnent, reste pourtant fortement ancrée dans les esprits.

On la résume souvent dans la formule : « *le professeur de philosophie est l'auteur de son cours* ». Si on entend par là que chaque professeur organise comme il le veut et sous sa pleine responsabilité son année et son approche des notions et des textes avec telle ou telle classe, selon son propre style d'enseignement, alors c'est trivial, et il n'est pas besoin d'en faire un dogme. Mais si cela veut dire qu'un cours est un texte, faisant œuvre, que le professeur écrit et dit (ou qu'il improvise sans l'avoir écrit) devant ses élèves, ou même avec eux, alors cette formule est fautive et néfaste.

Elle est *fautive*, sur le plan intellectuel : lorsqu'un philosophe est l'auteur d'une œuvre, il la publie, ce qui signifie qu'il prend le risque de la soumettre à la critique de ses pairs. Or les élèves ne sont pas nos pairs, et leur critique, si elle a lieu, ne nous fait pas courir grand risque.

Elle est *néfaste*, sur le plan pédagogique : elle fait l'impasse sur l'activité des élèves, et empêche de se poser la question de *ce que font les élèves* lorsqu'ils écoutent un tel texte. Ou plus précisément, elle présuppose acquise la capacité d'une écoute active et critique de la parole de l'enseignant : la capacité de se l'approprier pour son propre compte, d'en saisir la dimension problématique et de s'en servir pour mettre en œuvre sa propre pensée, dans une dissertation par exemple. Elle présuppose donc acquis ce qui, en réalité, ne l'est que par un tout petit nombre à l'entrée en terminale, et doit au contraire être appris par la grande majorité des élèves aujourd'hui.

Une autre formule exprime la même occultation de la dimension d'apprentissage : « *la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie* ». Si on veut simplement signifier qu'en classe de philosophie on doit philosopher, personne ne saurait la contester sérieusement. Mais si on entend par là que, pour apprendre à philosopher, il suffirait d'entendre ou de lire de la philosophie et que le professeur peut se passer de toute réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour amener ses élèves à faire de la philosophie, alors elle est trompeuse et nocive.

Parler des conditions de l'apprentissage de la philosophie au lieu de parler philosophie est encore trop souvent perçu comme une faiblesse ou un signe

d'insuffisance philosophique, ce qui a pour effet pervers d'instiller un sentiment de culpabilité ou d'échec chez l'enseignant qui, dans sa pratique, a besoin d'outils pédagogiques, et de l'isoler : comment résoudre des difficultés d'ordre pédagogique quand la seule discussion admise est la discussion philosophique ?

Concevoir l'enseignement de la philosophie comme un apprentissage, c'est justement s'atteler à cette difficulté : comment faire entrer des élèves dans l'ensemble des démarches intellectuelles qui constituent l'activité philosophique ? Cela suppose de réfléchir à la façon dont les connaissances et les compétences philosophiques acquises par l'enseignant au cours de ses études universitaires – qui sont, rappelons-le, essentiellement des connaissances d'histoire de la philosophie – vont pouvoir être mises au service de cette tâche de formation à l'activité philosophique ; de clarifier les buts que l'on vise et d'ajuster au mieux les moyens (quels concepts, quels textes, quelles démarches, quels exercices...) pour atteindre ces buts avec les élèves ; de réorganiser en permanence, à l'épreuve de l'expérience et au plus près de la réalité des classes, ce rapport entre compétences philosophiques et compétences pédagogiques.

Ce travail, chacun certes l'effectue plus ou moins, même si c'est souvent de manière intuitive ; mais il l'effectuera d'autant mieux qu'il en prendra une claire conscience à travers le partage des expériences et la réflexion commune. Cela suppose de reconnaître et d'assumer son *métier de professeur*.

### Troisième chantier :

#### Assumer la diversification des formes d'enseignement de la philosophie qu'entraîne sa démocratisation

Jusqu'ici le modèle philosophique français s'est étendu en généralisant l'enseignement de la classe de philosophie : les *Instructions de 1925*, texte de référence d'une aristocratie intellectuelle, sont devenues, à la virgule près, la bible d'un enseignement de masse. Mais en un siècle, la position d'exception de la philosophie, « couronnement des humanités », est devenue par l'effet conjugué de l'extension de la philosophie et de la massification de l'enseignement une position de *repli sur soi*.

L'introduction de la philosophie dans les séries technologiques en est l'exemple flagrant : on a d'abord choisi de transplanter directement auprès de publics nouveaux, sans aucun souci de leur cursus et de leurs spécificités, le programme, la pédagogie et le mode d'évaluation de la « classe de philosophie ». Puis on a fait le silence non seulement sur les difficultés pédagogiques et les échecs caractérisés dans ces classes, souvent vécus dans la honte et la solitude, mais aussi sur le trésor d'inventions que les professeurs y déploient quotidiennement : on considère celles-ci comme de simples expédients, inévitables de la part d'un enseignement à la dérive ou d'un enseignant en péril ;



elles appellent au mieux la sympathie, mais on leur refuse la reconnaissance et la possibilité de circuler parmi les enseignants.

Pourtant, les professeurs qui se sont investis auprès des élèves des séries technologiques sont nombreux à juger que le travail pour aller à ce qui est philosophiquement essentiel et l'effort d'imagination pédagogique que cet enseignement exige d'eux sont tout à fait salutaires. Ils sont une source de renouvellement particulièrement féconde dont les effets s'étendent, avec bénéfice, à leur enseignement dans toutes les autres séries. On peut enseigner dans ces séries sans avoir le sentiment ni de « brader » la philosophie ni de déchoir, mais bien au contraire d'y exercer pleinement son métier.

Cela suppose évidemment que la diversification des formes d'enseignement de la philosophie qu'entraîne nécessairement sa démocratisation soit reconnue de plein droit et soit collectivement assumée, au lieu d'être laissée au bricolage individuel. Dispenser un enseignement diversifié, ce n'est pas mépriser les élèves en leur dispensant une philosophie au rabais. C'est reconnaître que *les capacités philosophiques qu'on rencontre chez tous les élèves ne s'expriment pas chez tous de la même manière et ne peuvent pas être cultivées chez tous selon les mêmes modalités*. La manière dont des élèves peuvent se former à la philosophie ne saurait être indépendante ni de leur parcours scolaire antérieur, ni de leur bagage culturel, ni des rapports qu'ils entretiennent avec le langage, avec l'école ou avec les adultes, ni non plus de leur projet professionnel et de la façon dont plus généralement ils envisagent leur avenir.

Si l'enseignement de la philosophie veut vraiment s'adresser à tous, il doit s'interroger : qu'est-ce qui, dans ses formes d'enseignement, est inséparable et constitutif de la discipline ? qu'est-ce qui relève d'une histoire contingente, c'est-à-dire du rôle institutionnel, de la fonction sociale et du public que la discipline a pu avoir à telle ou telle époque ?

#### Quatrième chantier : Reconnaître que faire de la philosophie ne sert pas seulement à philosopher

La philosophie fait appel à un *riche éventail de compétences* : poser des problèmes ; analyser des concepts ; se décentrer de son propre point de vue et prendre de la distance à l'égard de ses opinions ; exercer son esprit critique à l'égard des idées reçues et des schèmes de pensée établis ; passer de l'expression immédiate et spontanée de son avis au développement argumenté et nuancé d'une position ; pratiquer un va-et-vient permanent entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et l'universel ; tirer les leçons d'un exemple et envisager les conséquences d'un principe ; faire évoluer le contenu et la formulation de ses idées pour tenir compte d'objections dont on reconnaît la

légitimité ; conduire une réflexion depuis l'exposition d'une question jusqu'à la formulation d'une réponse ; etc.

Dans le cours de philosophie, ces compétences sont des moyens au service d'un seul but : le libre exercice de la pensée, pratiqué pour lui-même. Mais ces compétences ont aussi une valeur en elles-mêmes. Elles constituent des éléments indispensables de la formation de l'élève, quel que soit son avenir scolaire et professionnel et quelles que soient les activités dans lesquelles il s'engagera au cours de son existence future.

On dit souvent que la philosophie a d'autant plus de valeur qu'elle échappe au souci de l'utile. Et c'est en un sens vrai : quand on se forme à la philosophie, comme quand on se forme à la musique ou aux mathématiques, on vise la philosophie pour elle-même. Mais dans le même temps, on se forme par la philosophie, comme on se forme par la musique ou par les mathématiques ; et en ce sens-là, la philosophie n'a pas à rougir d'être utile, et même de revendiquer son utilité.

L'enseignement de la philosophie ne saurait justifier la position qu'il occupe aujourd'hui – et encore moins le renforcement de sa présence dans les cursus scolaires et universitaires – s'il ne fait pas la preuve de son *utilité* dans la formation intellectuelle et culturelle de tous les élèves et s'il ne s'interroge pas sur son efficacité ainsi que sur les moyens de l'évaluer.

## Cinquième chantier : Redéfinir l'élémentaire

On entend souvent dire : « *les élèves ont droit à toute la philosophie* ». Si on entend par là qu'il n'y a aucune raison de ne pas proposer aux élèves des séries littéraires de réfléchir sur les sciences, à ceux des séries scientifiques de s'interroger sur l'art et à ceux des séries technologiques de se poser des questions métaphysiques, tout le monde sera d'accord. Mais prétendre que le programme d'une année de philosophie, quelle que soit la série et quel que soit l'horaire, doit avoir une visée encyclopédique et être aussi illimité dans son principe qu'indéterminé dans son contenu puisque toute la philosophie en puissance doit y être incluse, c'est une idée contestable et désastreuse dans la pratique.

Elle est dans son principe solidaire d'une conception initiatique de l'enseignement : il faudrait faire opérer à l'élève une sorte de conversion intellectuelle par laquelle il accéderait en quelques mois à une nouvelle manière de considérer toute chose et d'aborder tous les problèmes. C'est là simplement une doctrine pédagogique et nul n'a le droit de l'ériger en norme unique. Mais surtout elle a, dans un cadre scolaire, des effets particulièrement néfastes : si toute la philosophie est au programme, rien n'est au programme et rien n'est exigible.

Refuser ainsi d'indiquer à l'élève sur quoi il doit faire porter son effort, quels problèmes il doit comprendre, quelles connaissances maîtriser et quelles compétences acquérir, ne lui permet pas de s'engager dans un véritable travail de formation de soi. C'est l'entretenir dans l'idée qu'on est « doué pour la philo » ou pas et, à l'examen, favoriser l'habile ignorant au détriment de celui qui a travaillé et appris. En outre, à refuser ainsi de délimiter et d'explicitier l'élémentaire, la discipline perd sa consistance et la philosophie se transforme peu à peu en une « matière d'éveil ».

On dira que l'élémentaire, en philosophie, c'est ce qui est premier, ce dont tout découle. Mais c'est confondre *deux sens du mot* « élémentaire » : les éléments premiers d'un système (*philosophique*) et les premiers pas d'une progression (*pédagogique*). La responsabilité collective des enseignants de philosophie est, comme dans n'importe quelle autre discipline, de discerner et de prélever ce qui, dans les démarches, les problèmes, les concepts et les doctrines majeures de la tradition, peut être formateur pour des élèves débutants qui, dans leur immense majorité, ne feront plus de philosophie ensuite. Refuser d'opérer une telle sélection, mettre d'un coup les élèves devant « toute la philosophie », c'est en réalité démissionner. Bien entendu, ce choix n'est pas simple. Il ne peut se faire qu'à partir de l'expérience et de la réflexion de toute la profession.

Fixer ainsi des exigences limitées et raisonnables, ce n'est ni renoncer ni baisser le niveau. Le pire est d'avoir des exigences déraisonnables qu'on est incapable de tenir et de faire respecter. Car on perd alors tout critère pour juger des progrès ou des échecs. C'est une des raisons des inextricables problèmes d'évaluation rencontrés au baccalauréat. Mieux vaut moins, mais mieux.

## Sixième chantier :

### Articuler l'apprentissage philosophique et les savoirs

Se former à la philosophie, c'est apprendre à penser à travers l'appropriation de connaissances philosophiques et non-philosophiques. On a usé et abusé de la formule de Kant selon laquelle *on ne peut apprendre la philosophie mais seulement à philosopher*. Certes, on veut souligner par là que l'enseignement de la philosophie au lycée ne saurait consister à étudier pour elles-mêmes des doctrines philosophiques, l'histoire de la philosophie ou celle des idées. Mais, sur ce principe, l'accord des professeurs de philosophie est unanime. En revanche, à durcir souvent jusqu'à la caricature les distinctions légitimes entre penser et connaître, entre la philosophie et les savoirs positifs ou entre le mouvement d'une pensée vivante et les idées des philosophes, on finit par s'interdire toute réflexion sérieuse sur la manière de les articuler dans l'enseignement.

Par exemple : si le cours de philosophie s'organise autour de problèmes, ceux-ci ne peuvent être sérieusement abordés par les élèves qu'à travers la

connaissance des principales options philosophiques qu'ils ont engendrées et par la maîtrise progressive des distinctions conceptuelles qui permettent de leur donner un sens. Ces options et ces distinctions n'ont rien de naturel ni de spontané. C'est dans l'histoire de la philosophie qu'elles ont été produites et c'est là seulement qu'on peut les rencontrer. On ne peut éluder la question : qu'est-ce que des élèves débutants doivent savoir de l'histoire de la philosophie ?

Par exemple : la philosophie s'est toujours nourrie de ce qui n'est pas elle et on ne saurait philosopher un tant soit peu sur les sciences, l'art ou la religion sans disposer d'éléments de connaissance solides et précis sur certains épisodes fondamentaux de l'histoire des sciences, sur certains courants artistiques et esthétiques, sur certains textes religieux. On ne peut éluder la question : puisque ces connaissances indispensables ne sont pas fournies actuellement par le lycée, quelle place l'enseignement de la philosophie doit-il leur donner s'il veut être pertinent ?

Par exemple : assimiler une idée de tel ou tel grand philosophe et l'exposer pour son propre compte, c'est une compétence philosophique fondamentale. L'élève qui a compris les arguments justifiant l'idée de « contrat social » ou celle d'« impératif catégorique » et qui est capable de l'exposer intelligemment *pense* tout autant que celui qui pose un problème ou analyse un concept. On a fini par faire de la question de cours un épouvantail, comme s'il n'y avait pas de différence entre réciter des formules et s'approprier des idées. On ne peut éluder la question : comment favoriser et valoriser ce travail par lequel l'élève apprend à intérioriser et à faire siennes des idées qu'il n'a pas inventées ?

Septième chantier :

### Articuler l'apprentissage philosophique et l'apprentissage de nouveaux usages de la langue

Se former à la philosophie, c'est apprendre à faire un usage philosophique de la langue orale et écrite. Chacun sait que la plupart des élèves ont d'énormes difficultés à écrire, ou à articuler oralement, un discours un tant soit peu construit, suivi et cohérent. On impute un peu trop facilement ces difficultés à un défaut de la pensée, ou à ce qu'on a coutume d'appeler la « mauvaise maîtrise de la langue ». Ce qui se passe est bien plutôt d'abord que les élèves sont confrontés pour la première fois à cet usage particulier de la langue qui consiste à réfléchir sur le sens des mots et des questions, sur le statut des propositions et la logique des discours, et à faire de cette réflexion l'objet même d'un discours.

Or c'est bien cet usage particulier de la langue qu'ils doivent apprendre. À cet égard, l'idée selon laquelle « *le modèle de la dissertation, c'est la leçon du professeur* » s'avère dramatiquement insuffisante, précisément parce qu'elle

fait l'impasse sur cet apprentissage. Et pire encore est l'idée que « *pour faire une dissertation, il suffit de penser* ».

Faire de cet apprentissage un objet de réflexion, est-ce réduire la philosophie à une « rhétorique argumentative » ou au « débat d'opinion » ? Cette objection fait resurgir la traditionnelle prévention des philosophes à l'égard de la rhétorique, et cette prévention n'est pas infondée : aucun de nous ne veut transformer ses élèves en apprentis sophistes qui mettraient en œuvre de manière mécanique des artifices de langage. Mais nous n'en sommes pas là. Les élèves, dans leur grande majorité, sont très loin de courir le risque d'un excès de rhétorique. Le problème est bien plutôt qu'ils manquent généralement des outils de la rhétorique la plus élémentaire, la plus nécessaire et la plus légitime pour élaborer et développer leur pensée. Par exemple, ils ne savent pas comment s'y prendre pour articuler un raisonnement et sa réfutation, pour présenter une objection et y répondre, pour mener une analyse de notion ou de problème ; ils ne savent ni comment *écrire* cela, ni comment le *lire* dans un texte, ni non plus comment le *parler* et l'*entendre* dans une discussion orale. Tout cela, les professeurs ont à le leur apprendre, à leur en faire découvrir les normes, à leur en faire construire la compétence.

Là encore la question ne peut être éludée : comment conjuguer l'apprentissage de la pensée avec celui des outils langagiers et discursifs par lesquels cette pensée, non seulement s'exprime, mais plus encore s'élabore, se forme, s'affermite et s'affine ?

## Huitième chantier : Enseigner la philosophie vivante

Apprendre à philosopher, c'est être confronté à la fois à une tradition et à la philosophie vivante.

L'absence d'un véritable programme et le poids des sujets de baccalauréat sur une discipline qui n'existe qu'en année d'examen ont produit peu à peu un rétrécissement des horizons de l'enseignement philosophique. Comme on ignore ce que traitent les collègues, on fait ce qu'on croit qu'ils font (ce qui figure dans les manuels) et on se replie non seulement sur les auteurs canoniques, mais sur un tout petit nombre de textes et de doctrines qui ont acquis le statut de pont aux ânes. Évidemment on a le droit d'être original, mais c'est aux risques et périls de l'élève : même si elle est médiocrement restituée, le correcteur reconnaîtra toujours l'*Allégorie de la caverne* ; une idée de Vico, de Carnap, ou même de Locke, risque de n'être ni connue ni comprise et de s'attirer un point d'interrogation, quand ce n'est pas une grande rature en rouge. En une trentaine d'années, le programme de 1973 a été peu à peu écrêté de toutes ses innovations : les questions au choix ont à peu près disparu ; on enseigne de

moins en moins « la formation d'un concept scientifique » (peu utile au bac où les sujets de philosophie des sciences sont devenus de plus en plus généraux) et « la constitution d'une science de l'homme » (le mépris des sciences humaines instillé depuis 50 ans a fini par produire ses effets). L'enseignement de philosophie tend à s'enfermer dans une « philosophie philosophante » et à reprendre indéfiniment quelques épisodes de l'histoire de la philosophie.

Les programmes de la 1<sup>re</sup> moitié du xx<sup>e</sup> siècle nous paraissent sans doute aujourd'hui poussiéreux ; mais on y trouvait un écho des débats philosophiques qui avaient alors cours en France ; les programmes des années 60-70 ont intégré la présence dans la pensée contemporaine de Marx, de Nietzsche, de Freud, de la tradition d'épistémologie et d'histoire des sciences française. Mais aujourd'hui, la plupart des débats contemporains particulièrement intenses en philosophie du langage, en philosophie de l'esprit ou en philosophie politique n'ont à peu près aucune résonance dans la philosophie telle qu'elle s'enseigne au lycée.

On dira que l'enseignement de la philosophie n'a pas à suivre les modes et doit se tenir à l'écart de l'actualité. Sans doute. Mais peut-on parler des rapports de l'âme et du corps dans les *Méditations* ou aborder le *Contrat social* sans jamais se demander ce que Descartes et Rousseau ont à nous dire aujourd'hui, par exemple au regard des questions soulevées par les penseurs cognitivistes ou contractualistes contemporains ? On ne peut entretenir une relation vivante avec les classiques que si on les lit en relation avec nos questions, qui sont pour une bonne part celles de la philosophie d'aujourd'hui. Les élèves lisent des journaux, des revues, regardent à la télévision des émissions scientifiques ou des débats d'idées ; et ils posent des questions. Le professeur de philosophie a sans doute à leur parler de Platon, mais Platon ne saurait suffire à leur curiosité ni leur donner tous les moyens de s'orienter dans la pensée d'aujourd'hui.

Discerner dans les travaux contemporains ce qui non seulement est important, mais ce qui peut être formateur et utile aux élèves, ce devrait être un souci collectif et permanent de notre profession.

## Neuvième chantier :

### Sortir l'enseignement de la philosophie de son enfermement en terminale

L'enseignement de la philosophie étouffe en terminale ; l'avenir de l'enseignement de la philosophie passe par son extension en amont et en aval.

Pour des raisons purement historiques, l'enseignement de la philosophie occupe, dans l'institution scolaire française, une position d'exception : installé en classe terminale et dans cette seule année, assuré par un enseignant qui restera à jamais, dans la plupart des cas, l'unique professeur de

philosophie rencontré par chacun dans sa vie, il est toujours conçu, même si on n'ose plus guère employer cette expression, comme le « couronnement » des études secondaires. Or cette position est loin d'avoir les effets bénéfiques qu'on lui suppose. Au lieu d'être une année marquante et réellement formatrice, elle est en réalité le plus souvent une parenthèse dans le cursus des élèves, parenthèse aussi vite refermée qu'elle a été ouverte : on se souvient d'un professeur charismatique et du sujet tombé au bac, mais il ne reste le plus souvent de la terminale ni culture ni savoir-faire philosophiques effectifs. Les professeurs de philosophie du supérieur le savent bien, et ils ne pré-supposent souvent aucun acquis déterminé chez leurs étudiants de classes préparatoires ou d'université.

En réalité, l'enseignement de la philosophie souffre de son confinement dans la classe de terminale. Il ne peut y avoir de vraie formation à la philosophie si on ne reconnaît pas que, comme toutes les autres disciplines, son apprentissage demande du temps et doit être conduit selon une progression.

L'avenir de l'enseignement de la philosophie passe par son extension en dehors de la terminale. *Extension en amont* d'abord, c'est-à-dire au moins à partir de la classe de première : les élèves le demandent fréquemment, ce qui traduit l'inadéquation du modèle actuel d'une « éclosion soudaine » et le besoin qu'ils ressentent d'avoir du temps devant eux pour se former efficacement. *Extension en aval*, c'est-à-dire dans toutes les branches des études supérieures : l'enseignement en terminale prendrait ainsi un sens nouveau en devenant la base d'une formation qui se continuerait de manière diversifiée selon les études poursuivies. Concevoir et mettre en œuvre les modalités de cette extension est sans doute l'un des chantiers les plus ambitieux et les plus neufs pour l'enseignement de la philosophie.

### Dixième chantier :

#### Remodeler la formation initiale et continue des professeurs de philosophie

Les conditions et les modalités de la formation des enseignants de philosophie n'apparaissent plus aujourd'hui satisfaisantes. On ne peut ici qu'indiquer quelques nœuds de difficultés.

Les cursus universitaires, de la 1<sup>re</sup> année de Licence au Master, sont rarement cohérents. Les étudiants se voient proposer chaque année des contenus d'enseignement souvent disparates qu'ils ont beaucoup de mal à relier entre eux et à faire tenir ensemble. Au bout de quatre ans, il n'est pas rare qu'ils n'aient jamais eu de cours sur des auteurs, des thèmes ou des courants de pensée fondamentaux. C'est tout autant le cas pour les étudiants passés par les classes préparatoires.

La préparation aux concours est de fait surtout assurée par les khâgnes, seul lieu où les étudiants sont régulièrement entraînés à la dissertation et à la leçon qui sont actuellement la base des épreuves de concours. L'université n'a pas autant de moyens de le faire. Il y a là une inégalité grave et un dysfonctionnement majeur (qui n'est certes pas propre à la philosophie).

Les concours, et tout particulièrement l'agrégation, sont conçus et vécus comme des « brevets d'excellence philosophique » et des moyens de continuer d'« être philosophe » plutôt que comme la voie d'entrée dans le métier de professeur de philosophie. Les épreuves privilégient simultanément la possession de connaissances très précises, voire pointues, d'histoire de la philosophie (auteurs de l'écrit à l'agrégation) et la capacité inévitablement rhétorique à traiter de toute question possible (oral d'agrégation). Passer une année entière à étudier des auteurs comme Fichte ou Plotin (qui ne figurent pas au programme de terminale) et se voir proposer à l'oral de l'agrégation des sujets comme « L'insouciance » ou « Qu'est-ce qu'un paysage ? », est-ce vraiment la meilleure manière de se préparer à enseigner la philosophie ?

Les jeunes enseignants sont pour la plupart déçus de l'année qu'ils passent à la fois en stage et en INSPE. Manifestement, la confrontation de l'expérience qu'ils font dans leur classe avec l'indispensable réflexion pédagogique et didactique ne se fait pas, ou très mal, ou trop peu.

De même la formation continue des enseignants de philosophie est presque exclusivement érudite et ne fait pour ainsi dire aucune place à l'échange sur les pratiques, à la réflexion sur les obstacles pédagogiques et à la mise en circulation des innovations.

Sans une connaissance sérieuse et non mythologique de la tradition de l'enseignement philosophique, il est difficile de la faire vivre et évoluer, et de nourrir utilement le débat entre professeurs de philosophie. Il paraît nécessaire d'intégrer à la formation des nouveaux professeurs un enseignement de l'histoire de la discipline, en France et ailleurs.

Il y a là un ensemble de problèmes sérieux et délicats qu'on ne saurait traiter en quelques lignes ni résoudre par quelques mesures rapides. C'est un chantier de longue haleine qui suppose une analyse lucide, approfondie et non manichéenne de la situation et qui conduira sans doute à un certain nombre de remises en cause. Il est l'affaire de toute la profession : professeurs de terminale et de classes préparatoires, universitaires et formateurs d'INSPE, inspecteurs.



# Table des matières

Préface .....	9
<b>Préparer aux exercices du baccalauréat.....</b>	<b>15</b>
Comment apprendre son cours? .....	17
Apprendre en philosophie .....	21
L'explication de texte .....	25
Quatre manières d'enseigner la dissertation .....	31
Faut-il dire ce qu'on pense dans une dissertation?.....	33
Comment comprendre un sujet de dissertation?.....	37
La dissertation : quels conseils donner aux élèves?.....	41
Qu'est-ce que définir?.....	45
La lecture suivie d'une œuvre.....	53
<b>Les défis de l'enseignement de la philosophie .....</b>	<b>57</b>
La vie au lycée.....	59
De la précarité dans l'Éducation Nationale :	
le statut et les droits de l'enseignant contractuel.....	65
Comment enseigner un programme illimité? .....	71
Donnez du rythme à vos cours!.....	75
Dix conseils pour préparer ses cours.....	79
Que faire avec les repères?.....	85
L'enseignement de HLP : un programme, deux disciplines.....	89
« La philosophie, ça sert à quoi? » .....	95
Dynamiques de groupe et enseignement philosophique.....	101
Autorité et temporalité au sein d'une classe.....	107
L'évaluation en philosophie : quels problèmes? .....	113
Évaluer, entre malentendus et ambivalences.....	119

Les grilles d'évaluation en philosophie : contenu, enjeux et limites .....	127
Comment évaluer les devoirs-maison à l'heure d'internet .....	131
Ne plus corriger ses copies et faire progresser ses élèves?! C'est possible!....	137
Pourquoi et comment corriger un devoir en classe? .....	143
Petit guide de survie pour les réunions d'harmonisation.....	149
<b>Perspectives pédagogiques .....</b>	<b>153</b>
Pour une pédagogie plus active en philosophie? .....	155
Enseigner en milieu populaire, le défi de la démocratisation.....	163
Expliciter les attentes en philosophie .....	171
Pédagogies coopératives en philosophie.....	179
Apprendre à argumenter en classe de philosophie .....	183
Les schémas en arbre de Pierre Blackburn .....	189
Des QCM en philosophie? .....	195
Exemples de pratiques en HLP.....	201
Les T.P. philosophiques .....	207
Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes .....	213
Théâtre : jouer Platon pour le comprendre .....	221
Quels usages du cinéma en cours de philosophie? .....	227
Le Cinéphilosophe. Quels potentiels et quelles limites?.....	235
Comment organiser une discussion en classe de philosophie .....	243
Aiguïser l'esprit critique en cours de philosophie .....	245
Ressources pédagogiques utiles.....	253
<b>Propositions de séances et d'activités.....</b>	<b>259</b>
Un exemple de séquence en enseignement technologique inspirée d'un propos d'Alain .....	261
Le procès d'Antigone .....	267
L'île déserte, amorcer la question politique.....	273
Que dois-je faire? À la recherche du meilleur principe moral .....	281
De l'utilité des dindes et des ours blancs pour enseigner la philosophie des sciences.....	287
Qu'est-ce qui nous autorise à dire que...? .....	297
Peut-on justifier l'esclavage? .....	303
Deux activités sur l'objectivité à partir de supports vidéo .....	311
<b>Réfléchir l'enseignement de la philosophie.....</b>	<b>317</b>
Quelles compétences développer en philosophie?.....	319
Les quatre gestes de la philosophie .....	325
Penser et dissenter .....	331
Apprendre à lire et à écrire en philosophie. Pour une progressivité des écrits. .	337

La lecture des textes philosophiques en classe de terminale.....	343
Démocratisation : le défi des séries technologiques .....	349
25 ans d'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques .....	355
De l'introduction d'une initiation au philosophe en bac pro et avec la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) .....	363
Quelle conception des jeunes qui nous sont confiés? .....	371
L'IREPh.....	377
<b>Annexes.....</b>	<b>381</b>
Très courte présentation historique de l'ACIREPh.....	383
Manifeste pour l'enseignement de la philosophie.....	385





**D**epuis plus de vingt ans, l'Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPh) milite pour une réforme ambitieuse de l'enseignement de la philosophie en France qui prenne au sérieux les enjeux de la démocratisation scolaire.

Si l'enseignement de la philosophie a bien une vocation universelle et démocratique, un tel engagement démocratique implique nécessairement la mise en œuvre d'une réflexion proprement *pédagogique* et *didactique*. Si l'enseignement de la philosophie s'adresse en droit à tous les esprits, si donc il n'y a pas de raison de trier *a priori* entre ceux qui en sont dignes et ceux qui ne le sont pas, alors il n'est pas possible, en pratique, de faire l'économie d'une réflexion sur les conditions de réception et d'efficacité de cet enseignement pour tous et pour chacun.

En proposant ce *Guide pratique* à tous les nouveaux collègues et, plus largement, à toutes celles et tous ceux qui prennent au sérieux la question de la démocratisation de l'enseignement, l'ACIREPh espère contribuer à cette réflexion collective et accompagner les professeurs dans l'exercice de leur métier, avec ses dilemmes, ses questionnements et ses expérimentations. Adoptant une approche résolument pluraliste, il se veut une invitation à la réflexion et l'innovation pédagogiques.