

Maroc : les apories occultes de la formation philosophique

Aziz Lazrak, professeur de philosophie à Sale

Ces réflexions visent à penser l'enseignement de la philosophie au secondaire comme une scène orientée par des apories occultes, scène que nous concevons comme un accès parmi d'autres pour embrasser un moment critique nécessaire pour dénouer ces plis complexes de crise, du dérèglement, etc., et dont la signification est centrée sur ce qu'on peut appeler : " la dénomination de l'éloignement et de l'élargissement des champs qui anéantissent les chemins du retour¹. " En effet, l'enseignement de la philosophie au secondaire (et même universitaire) témoigne actuellement d'un éloignement de la philosophie, puisqu'il est pris dans des champs d'égarement et des détours d'expérimentation qui anéantissent les chemins du retour à la philosophie. Nous entendons par la domination de l'éloignement : l'éloignement de l'élève de lui-même (et même l'éloignement de l'enseignant de lui-même), de l'école, de l'enseignant, de la leçon et du manuel, etc. Nous voudrions faire l'approche de cet éloignement à la lumière du concept de formation et de ses apories occultes dirigeantes ou agissantes.

LES FONDEMENTS DES APORIES OCCULTES

On peut citer quatre fondements qui caractérisent ces apories occultes.

1. La distinction entre le concept de formation et celui d'enseignement. C'est ainsi que le concept d'enseignement réfère aux acquis cognitifs, tandis que le concept de formation renvoie aux réactions, ce qui nécessite l'évocation d'autres concepts : le changement, le développement et l'intégration. Il est vrai qu'on peut investir un modèle de l'apprentissage déterminé parmi ceux répandus, mais cela ne veut pas dire que les théories de celui-ci sont uniquement les théories qui déterminent le chemin que nous nous frayons pour la formation². En outre, l'enseignement et l'apprentissage peuvent conduire à l'emmagasinage, la consommation et même l'uniformisation. Ce qui exige un peu de méfiance, car il s'agit de ne pas prendre la formation pour l'enseignement et l'éducation, en leur donnant la même signification et en confondant des champs épistémiques différents³. On peut dire que la logique de formation est une logique des pratiques, alors que celle de l'enseignement est une logique des connaissances qui constituent des discours homogènes. Par conséquent, nous enseignons des connaissances et des matières scolaires. En revanche, nous formons l'individu⁴.

2. La formation est un moment dans l'élaboration d'un destin commun, elle est une structure qui se compose de divers éléments agencés sous forme de relations, de sorte que tout changement concernant la formation d'un élément perturbe nécessairement l'ordre général des relations. Cette structure de formation contient l'enseignement, le programme, le manuel, l'encadrement pédagogique, les centres de formation, etc. Or, à mesure que la formation renvoie à une histoire collective et à une expérience commune, elle renvoie aussi à une existence et une empreinte

personnelles⁵. Ce qui exige la présence d'une consigne critique rigoureuse de soi-même. Bref, toute réforme et changement ciblés doivent viser la formation dans toute sa structure, mais ils doivent mettre l'accent sur l'autoformation des acteurs, puisqu'elle est une révélation positive de la critique, de l'ébranlement, de l'ouverture et du développement.

3. Pas de formation sans fantasme : chaque formation esquisse un modèle imaginaire à propos d'un être probable. Cela signifie que le programme, le manuel et même la leçon s'appuient sur un élève imaginaire. En effet, la formation est un moment fantasmatique qui vise à organiser, réajuster et développer l'existence et la vie chez l'individu ciblé pour être à proximité de l'image idéale du parfait, des performances et des compétences. La formation est un fantasme, parce qu'elle lutte contre l'angoisse et contre les forces destructives⁶. C'est pour cette raison que le langage de toute formation est un langage fantasmatique qui met l'accent sur le rêve (le rêve du législateur, des auteurs du manuel scolaire, de l'enseignant) et sur le mécanisme de lutte (élève-enseignant, élève-institution). C'est une lutte contre la cruauté de l'idéal, contre la minorité, contre ce rêve préalable. Ce qui fait sécréter des contrastes relationnels : l'amour et la haine (de la matière ou de l'enseignant), l'échec et la vigueur, la puissance et l'impuissance.

4. En effet, le but de toute formation est d'atteindre la perfection de l'être humain (l'élève); or ce but se heurte toujours à la fin à l'impossibilité de sa réalisation. C'est pour cela que le concept de formation engendre d'autres concepts : formation continue, réforme, recyclage, éducation permanente, etc. On peut dire que le contexte de ces concepts, c'est le développement socio-économique qui considère l'individu comme garant du système social et de l'accélération du développement économique. C'est ainsi que le discours de la formation professionnelle va conquérir tous les autres discours concernant les différents genres de formation.

Bref, la formation professionnelle est devenue le modèle (idéal) nécessaire pour déterminer toute formation : elle est implantée dans le système éducatif. La didactique même de la philosophie (et toutes les matières scolaires) l'a implantée, tout en oubliant son origine et son contexte, comme elle s'efforce d'oublier ses conséquences⁷. Au Maroc, les conséquences de cette implantation sont doublement graves, car celle-ci est étrangère à notre discipline (philosophie) et à notre réalité, qui ne connaît vraiment ni la croissance économique, ni les contextes de la formation professionnelle.

LES APORIES DIRIGEANTES

1. L'aporie de l'origine : peut-on parler de formation philosophique? Ou allons-nous reconnaître l'existence d'une aptitude intellectuelle chez les élèves antérieure à l'acquisition de toute formation, qu'il suffit d'investir et de développer? Il s'agit là d'une thèse qui suppose l'existence d'une nature philosophique chez certains apprentis. Ou bien allons-nous considérer la philosophie comme un droit, ce qui voudra dire que la faiblesse du niveau de formation n'est pas une faiblesse naturelle, mais qu'elle est, au contraire, due aux mécanismes adoptés? Je pense qu'on ne peut pas nier le droit

à la philosophie, comme nous ne pouvons parler de l'enseignement de philosophie sans nous appuyer sur les composantes de la formation philosophique, pédagogique et didactique.

2. La formation philosophique dépend, certainement, de trois principes : le besoin, le désir et la nécessité⁸. La formation doit-elle être :

- un besoin? Il s'agit de l'idée d'une force " à laquelle il n'est pas répréhensible de céder, soit à cause de son intensité, soit à cause des conséquences graves qui résulteraient de l'avoir négligée ";
- un désir? " Une tendance spontanée et consciente vers une fin connue ou imaginée ";
- ou une nécessité? " Caractère de ce qui est nécessaire [...] et plus spécialement nécessaire à une fin [...] contrainte exercée sur les désirs et les actions de l'homme [...] ".

On peut dire que la formation philosophique est soumise actuellement au Maroc au principe de la nécessité, ce qui fait que le rapport de l'élève à la philosophie est un rapport d'apprentissage (et non de formation) condamné par des contraintes institutionnelles : la note et l'examen. Cependant, l'élève ne ressent ni ce besoin ni cette appartenance vitale à la formation, ni ce désir et cet amour de la philosophie. Et l'enseignement de la philosophie restera cantonné dans l'apprentissage tant qu'il restera dominé par le principe de la nécessité.

3. L'aporie de l'enjeu : quel est l'enjeu de la formation philosophique? Actuellement l'enseignement de la philosophie au Maroc est emprisonné dans les soucis de l'apprentissage et non guidé par la formation.

LES APORIES AGISSANTES

L'enseignement de la philosophie doit répondre à deux questions : pourquoi enseigner la philosophie? et comment l'enseigner? Il s'est avéré que le résultat de la négligence de la première question (formation) et la concentration sur la deuxième (l'apprentissage et son opérationnalisation) fut l'implantation du modèle de formation professionnelle, voire une intériorisation de son lexique : rentabilité, produit, temps, compétence, habileté, etc. C'est ainsi qu'on entend parler, par exemple, de l'habileté comme indice de la compétence et de la performance, au lieu de faculté comme signe de volonté et de liberté⁹.

Bref, les habiletés ciblées dans l'enseignement de la philosophie restent prisonnières de l'examen, et ne dépassent ni le seuil de l'espace de l'apprentissage, ni sa durée. Donc, et selon Kant, l'habileté n'enseigne rien à l'élève. Elle est utile pour la réalisation des buts qui renforcent les facultés de l'esprit; " on ne doit pas avoir l'air de posséder la connaissance de choses que l'on ne peut pas ensuite réaliser. La solidité doit être la qualité de l'habileté et tourner insensiblement en habitude dans l'esprit " ¹⁰.

On perd beaucoup dans l'enseignement de la philosophie quand on transforme l'habileté en une fin en soi : c'est un acte étranger à la philosophie, car celle-ci se met à s'éloigner des facultés de l'esprit (comme les a citées Kant : l'entendement, le jugement et la raison) et elle devient prisonnière des habiletés momentanées. En outre, c'est l'implantation du modèle de la formation professionnelle qui tend à faire du temps un facteur influent dans l'unité de la production. Ainsi, le souci actuellement principal de l'enseignement de la philosophie porte sur le produit et le résultat quantitatif, et non sur le processus et la valeur qualitative (on impose, implicitement, un nombre limité d'heures pour chaque notion). Je crois qu'il faut libérer l'enseignement de la philosophie de cette formation générale dominante, et la remplacer par une formation spéciale qui prendrait en considération la formation philosophique selon les sections (littéraire, scientifique et technique).

Autre obstacle qui entrave la formation philosophique : le manuel scolaire, puisqu'il est l'unique référence de l'enseignement de la philosophie (en Arabe) à l'échelon national, publié par le ministère de l'Éducation nationale, et même la référence de l'évaluation. Il est pour ce fait soumis aux contraintes de la nécessité puisqu'il est comme un contrat pédagogique entre l'élève et l'enseignant. Il est grand temps de donner au manuel scolaire son statut normal : une possibilité, parmi d'autres, de garantir les conditions suffisantes pour qu'il éveille le besoin et le désir de l'élève pour enrichir sa culture et penser par lui-même. Pour enraciner la formation philosophique, je crois qu'il faut prendre en considération trois éléments :

- travailler à la base d'une liste déterminée d'auteurs philosophes, à condition d'approfondir la formation philosophique des enseignants;
- introduire l'étude des œuvres philosophiques dans l'enseignement de la philosophie;
- évoquer clairement la valeur de la philosophie (" pourquoi enseigner la philosophie? ") dans ses différentes significations : sociale, politique, religieuse et psychologique¹¹; de sorte que la question d'opérationnalisation aille parallèlement avec celle de la finalité. Du côté du comment problématiser, conceptualiser et argumenter, il faut se demander pourquoi devoir faire tout cela? Il s'agit de ne pas réduire notre souci, à titre d'exemple, à l'émergence des représentations des élèves. Nous devons plutôt penser pourquoi et que faire de cette émergence pour qu'elle ne devienne pas un simple dispositif pédagogique qui découvrira les contrastes linguistiques et lexicaux, en dépit de leur ordre de référence et de leur signification.

Nous considérons la formation philosophique comme un objectif principal de l'enseignement de la philosophie. Alors qu'elle est la trace marquée, chez l'élève, par cet enseignement. En général, la réponse n'est que l'oubli et l'effacement. C'est pour cette raison que nous avons parlé au début d'une crise de la dénomination, de l'éloignement et de l'élargissement des champs qui anéantissent les chemins du retour, et dont ces apories occultes sont la cause. En effet, pour enraciner la trace résistant à l'oubli et à l'effacement, il faut d'une part libérer l'enseignement de la philosophie de cette stratégie de l'apprentissage et de cette domination typique de la formation professionnelle, et d'autre part il faut que l'enseignement de la philosophie s'intéresse aux questions de finalité et de sens.

- (1) Aziz Lazrak, Les questions de la philosophie et les enjeux de son enseignement, Éditions AL magharibia-itquan, 1997, p. 37.
- (2) Jean Berbaum, Apprentissage et formation, Que sais-je?, 1984, pp. 6-12-15.
- (3) Groupe d'auteurs, Formation 1 Quelle formation?, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1974, pp. 14-21.
- (4) Hervé Boillot et Michel Le Du, L'école, un milieu de formation. Formation : la fin d'un mythe, Panoramique, 1995, p. 195.
- (5) Formation 1, op. cit., pp. 19-20.
- (6) A. Kaes, D. Anzieu, L.V. Thomas, Fantasmés et formation, Éditions Dunod Bordas, 1984, p. 2.
- (7) H. Boillot et M. Le Du, op. cit., p. 174.
- (8) André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, 1991.
- (9) Ibid
- (10) Kant, Traité de la pédagogie, trad. J. Barni, Hachette, 1981, p. 73.
- (11) A. Kaes et alii, op. cit., p. 1.