

Penser une didactique de la philosophie

Nicole Grataloup, Professeur de philosophie au lycée de Montreuil (Seine Saint Denis), Co-responsable du secteur philosophie du Gfen

Les 4 et 5 mai 2000, le Collège International de Philosophie a organisé un colloque franco-italien sur les problèmes de l'enseignement de la philosophie. Le texte qui suit est celui d'une intervention dans l'atelier "questions de didactique".

Je voudrais intervenir sur deux formules qui semblent devoir définir la didactique de la philosophie en France, du moins sa version officielle, à savoir "la didactique de la philosophie est elle-même philosophique" et "le professeur de philosophie est l'auteur de son cours", pour en faire une analyse critique. Car faute d'une analyse critique, ces deux formules risquent de fonctionner comme des dogmes, de se vider de tout sens, voire même d'entraver la réflexion didactique.

"La didactique de la philosophie est elle-même philosophique". Le problème est de savoir ce que cela veut dire. Si cela veut dire qu'en cours de philosophie, on fait de la philosophie, alors c'est vrai, mais c'est trivial, et on ne voit pas pourquoi on aurait à se battre là-dessus, car personne ne dit qu'il faudrait faire autre chose que de la philosophie en cours de philosophie. Si cela veut dire qu'un professeur de philosophie ne doit faire appel, pour penser son enseignement dans ses contenus et dans ses formes, à rien d'autre qu'à la philosophie, alors, cela me paraît faux. Car on sait bien, d'abord, que "la philosophie se nourrit de ce qui n'est pas elle", et que toute l'histoire de la philosophie la montre curieuse des autres disciplines, ouverte aux autres champs du savoir et de la pensée, sur lesquels elle exerce son activité réflexive: sans Newton, pas de Kant. Les frontières de la philosophie ont toujours été incertaines, le "purement philosophique" est un mythe: par bien des aspects, le *Traité des Passions* est-il autre chose qu'un traité de psychologie? Mais cela, me direz-vous, personne ne le nie...

Ensuite, cela me paraît faux, parce que l'argument avancé pour justifier cette formule "la didactique de la philosophie est elle-même philosophique", est que la philosophie, lorsqu'elle se pense elle-même, est toujours de la philosophie. Cet argument est incontestable, mais le problème est que le didactique de la philosophie a à penser, non pas la philosophie, mais son enseignement. Il est vrai que les philosophes ont pensé, en même temps que leurs systèmes, les formes adéquates d'expression et de diffusion, les stratégies de popularisation de leurs philosophies, mais cela ne doit pas être confondu avec l'enseignement de la philosophie. Or c'est cela que la didactique de la philosophie a à penser: la rencontre des élèves, de tous les élèves, avec la philosophie, et à élaborer les modalités d'enseignement qui visent à en faire des philosophes - car, même modestement, c'est bien ce que nous visons. Ce qui veut dire qu'elle a à analyser, à rendre compte des modalités de la compréhension et l'appropriation des problèmes, des concepts et des raisonnements philosophiques, de l'apprentissage du maniement et de la mise en oeuvre des

opérations intellectuelles exigées par la lecture d'un texte philosophique, l'écriture d'une dissertation philosophique, la capacité à mener un débat philosophique etc., et à forger les moyens d'aider les élèves à résoudre les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ce que la didactique de la philosophie a à penser, c'est donc l'activité des élèves, et le rapport entre l'activité du professeur et celle des élèves.

L'APPEL À D'AUTRES DISCIPLINES

Pour faire ce travail, qui relève aujourd'hui des missions de la philosophie et qui s'adresse à près de 80% d'une classe d'âge, je soutiens que la philosophie ne suffit pas, et qu'elle doit faire appel à d'autres disciplines, d'autres champs du savoir. Par exemple, la distinction entre langue et discours, et la notion de "genre du discours" me paraissent être des instruments intellectuels fondamentaux pour comprendre que les difficultés de beaucoup d'élèves en dissertation ne relèvent pas tant d'une mauvaise maîtrise de la langue, comme on le dit souvent, mais d'une difficulté à comprendre, à s'approprier et à mettre en oeuvre le genre du discours auquel appartient la dissertation philosophique. Quelle normativité, quelles règles d'achèvement, quel destinataire, quelle dialogicité, quelle position énonciative la caractérisent? Ce sont ces questions-là que les élèves se posent, pas en ces termes, bien sûr, mais ce sont bien ces questions-là. Ainsi, par exemple quand un élève demande "combien de pages" doit comporter une dissertation, on peut le renvoyer en disant que ce n'est pas le problème, voire en le soupçonnant de vouloir en faire le moins possible, ou lui répondre arbitrairement quatre pages ou six ou dix... Mais on peut aussi entendre que c'est une vraie question: quand une dissertation est-elle achevée? Aucune dissertation n'épuise le sujet, aucune ne se satisfait non plus de l'expression d'une opinion... À quoi donc vise une dissertation? À poser un problème? À le résoudre? À démontrer une thèse? À mettre en débat des thèses sans trancher? Or, ces concepts (normativité du genre, règles d'achèvement, destinataire, dialogicité, énonciation) qui définissent le genre du discours et qui me permettent d'entendre la question de l'élève comme une vraie question, je les trouve pour ma part dans un texte de Bakhtine de 1952-3, intitulé "Les genres du discours" (in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984).

Alors? Bakhtine n'est pas un philosophe, c'est un linguiste, et peut-être même un historien de la littérature (il a écrit sur Rabelais), ce texte est un texte de linguiste; faut-il que je le baptise "philosophie du langage" pour pouvoir légitimement m'en servir pour penser les conseils que je donne aux élèves et la manière dont je conduis avec eux l'apprentissage de la dissertation, donc mon activité de professeur et leur activité d'élèves? Ce serait purement formel, car y aurait-il aujourd'hui une philosophie du langage sans la linguistique et ses multiples développements contemporains?

De même, lorsqu'un sociologue comme Patrick Rayou entreprend de comprendre, en menant un travail d'entretiens avec des élèves de Terminale, comment ceux-ci voient, pensent leur activité d'élèves de philosophie; lorsque Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier décrivent ce qui leur est

apparu dans leurs recherches du rapport au savoir et à l'école des lycéens d'aujourd'hui; lorsque les didacticiens des mathématiques élaborent une distinction entre concept-objet et concept-outil; lorsque la psychologie des apprentissages nous éclaire sur la notion d'activité en s'appuyant sur les travaux de Vigotsky, devrions-nous nous refuser à utiliser ces recherches pour mieux comprendre ce que nous faisons, sous le prétexte que tout cela n'est pas de la philosophie? Certes, comme toutes les connaissances, elles sont à examiner du point de vue de leurs présupposés philosophiques - c'est ce que j'avais d'ailleurs dit en critiquant un article d'Anne Souriau qui fondait son analyse des rapports entre professeurs et élèves sur la caractérologie de Gaston Berger -, mais je ne vois pas au nom de quelle pureté philosophique nous devrions nous priver du gain d'intelligibilité que peuvent nous apporter ces recherches sur ce qui se passe dans les classes.

Donc, non, la didactique de la philosophie ne peut pas être seulement philosophique, elle a à se nourrir, elle aussi, de ce qui n'est pas la philosophie. On dira alors que la formule a une valeur défensive et polémique contre les "Sciences de l'Éducation". Voyons cela de plus près. Je crois que le problème se pose à deux niveaux. En effet, toutes les recherches que j'ai citées plus haut appartiennent institutionnellement au domaine des Sciences de l'Éducation, c'est-à-dire sont produites par des départements et des équipes de recherche de Sciences de l'Éducation. Mais, du point de vue de leur contenu théorique, intellectuellement, elles relèvent de disciplines différentes (psychologie, sociologie, linguistique etc.), qui chacune délimitent leurs objets, formulent leurs problèmes, mettent en oeuvre leurs méthodes propres, et produisent des connaissances qui peuvent nous être utiles, parce qu'elles constituent autant d'instruments de connaissance et d'objectivation de ce que nous faisons, de ce que font nos élèves. Est-ce donc au nom d'une peur de l'institution "Sciences de l'Éducation", au nom d'une sorte de "guerre des institutions" que nous devons refuser d'entendre ce que ces disciplines pourraient avoir à nous dire, de leur point de vue? Je crois qu'il est temps que l'institution philosophique sorte de ce refus ou de cette incapacité à dialoguer avec les autres institutions, et avec les savoirs qui se produisent en leur sein, à se confronter avec des résultats d'observation et d'expériences, avec des recherches qui se mènent dans les différentes disciplines des "Sciences de l'Éducation". Car ce refus ou cette incapacité de dialoguer (et pour moi, ce dialogue implique bien sûr la discussion critique de ces recherches et de leurs résultats) nourrit en fait un repli conservateur qui ne peut que nuire à l'enseignement de la philosophie. Cessons donc d'avoir peur des "Sciences de l'Éducation", ou pire, de les brandir comme un épouvantail pour entraver toute recherche en didactique de la philosophie, mais servons-nous, avec tout le recul critique dont sont capables les philosophes, de leurs apports!

METTRE LES ÉLÈVES EN ACTIVITÉ

Venons-en maintenant à "Le professeur de philosophie est l'auteur de son cours". Là encore, qu'est-ce que cela veut dire? Si cela veut dire que chaque professeur organise comme il le veut son année, son approche des notions et des textes avec telle ou telle classe, que chaque

professeur a son style d'enseignement, alors c'est trivial, et il n'est pas besoin d'en faire un dogme, d'autant plus qu'il n'existe plus de manuels qui soient des cours. Si cela veut dire qu'un cours est un texte que le professeur écrit et dit (ou qu'il improvise sans l'avoir écrit, peu importe) devant ces élèves, alors je crois que cette formule est fautive et néfaste. Pour la bonne raison qu'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 d'appropriation pour son propre compte de cette parole, la capacité de saisir la dimension problématique de cette parole, et de s'en servir pour mettre en oeuvre sa propre pensée, dans une dissertation, par exemple. C'est-à-dire qu'elle présuppose acquis ce qui, en réalité, n'est acquis que par un très petit nombre d'élèves quand ils entrent en terminale, et doit au contraire être appris par la grande majorité des élèves que nous avons aujourd'hui. Et je soutiens que cela ne peut pas être appris simplement en écoutant un cours, même si ce cours déploie des stratégies logiques, rhétoriques et philosophiques pour cela.

Alors, on répondra que je caricature, et qu'il faut dire, en fait, que les élèves sont, avec le professeur, coauteurs du cours, parce qu'ils "participent" à l'élaboration du cours, par leurs questions, leurs remarques. Et en un certain sens, c'est vrai, nous avons souvent des élèves qui "participent". Mais d'une part, combien sur une classe de trente? Et d'autre part, leur "participation", aussi agréable soit-elle pour le professeur, est-elle forcément signe qu'ils apprennent quelque chose, qu'ils deviennent capables de philosopher eux-mêmes? Rien n'est moins sûr. Combien de fois n'ai-je pas entendu cette remarque d'élèves, quand on fait ensemble, de cette façon, par exemple, un corrigé de dissertation: "Oui, quand vous le dites, quand on le fait ensemble, cela semble évident, mais lorsqu'il nous faut le faire seuls, on n'y arrive pas!"

Donc, je suis très sceptique sur cette notion de "participation" des élèves au cours, comme co-auteurs du cours, et il me semble qu'il faut penser beaucoup plus loin que cela la mise en activité philosophique des élèves pendant le temps du cours lui-même (et pas seulement par des exercices à la maison). Les didacticiens des mathématiques parlent de "la dévolution du problème aux élèves". Et c'est là qu'on rencontre les problèmes spécifiquement didactiques: comment les mettre en recherche, seuls ou en groupe, sur une question, une situation à explorer jusqu'à ce qu'ils trouvent la formulation du problème, y compris avec tous les tâtonnements et les erreurs que cela peut comporter? Jusqu'à ce qu'ils parviennent à trouver eux-mêmes pourquoi et où il y a problème, puis fassent des hypothèses de résolution du problème, élaborent les concepts nécessaires à sa résolution? Cela implique, pour le professeur, de se taire pendant tout ce travail, au sens de ne pas tenir un discours constitué dans lequel le problème serait formulé et sa résolution déjà élaborée. Mais cela n'implique pas qu'il ne fasse rien: au contraire, l'activité du professeur est essentielle. D'une part, elle a consisté, avant le travail, à trouver, à inventer la situation d'apprentissage; d'autre part, pendant le travail, elle consiste à écouter ce qui se dit dans les groupes, à rouvrir le débat, à complexifier la réflexion lorsqu'un groupe aura tendance à les refermer trop vite en se rabattant sur la simplicité d'une opinion "évidente", à apporter des textes qui pourront alimenter la réflexion, à rectifier les erreurs trop grossières, mais en laissant subsister les

erreurs susceptibles d'être fécondes etc. Cela exige à la fois une grande maîtrise des contenus philosophiques, et une grande compétence didactique - je le précise au passage, au cas où on aurait encore l'idée d'opposer ces deux aspects de la compétence professionnelle des enseignants! Comment, ensuite, organiser le compte-rendu du travail des groupes, en poussant chacun à aller le plus loin possible dans l'explicitation de sa pensée, et en incitant à la réflexion critique de la classe sur ces compte rendus, afin que peu à peu se clarifient et la formulation du problème et les termes de sa résolution possible, les thèses en présence, leurs présupposés etc.? Enfin, comment proposer une analyse du travail qui a été fait, pour que les élèves prennent conscience de ce qu'ils ont fait, en termes de parcours de pensée et d'opérations intellectuelles? Cette dernière phase est essentielle pour qu'à la fois les problèmes posés, les concepts construits, et les opérations intellectuelles mises en oeuvre soient véritablement appropriés et puissent être réinvestis, réutilisés dans un travail personnel (ou collectif) ultérieur, sur d'autres questions ou notions. Autant de questions que la didactique de la philosophie a à se poser, et que la formule "le professeur est l'auteur de son cours" non seulement ne peut pas résumer, mais, à mon sens, empêche de poser.

Evidemment tout cela est bien trop vite dit, et demanderait à être illustré d'exemples effectivement menés dans les classes, dont il faudrait faire ensemble l'analyse. Mais c'est ce que nous tentons de faire dans les stages et les publications du GFEN, et c'est aussi ce qui rend nécessaire la création des IREPH.

(1) NB : article publié avec l'aimable autorisation du secteur philo du Gfen, qui coordonne Pratiques de la philosophie. (Huit numéros parus, disponibles au Gfen, 6 avenue Spinoza, 94200 Ivry/Seine").