

L'évolution de la didactique du philosophe

Michel Tozzi, professeur des universités en sciences de l'éducation, directeur du Cerfee, Montpellier 3.
michetozzi@aol.com Site: <http://www.philotozzi.com>

LA PHILOSOPHIE EN TERMINALE : 1990-2000

L'émergence en 1990 du renouvellement de la didactique du philosophe en France (recherches de l'équipe de F. Raffin à l'INRP¹, du secteur philosophie du GFEN², thèse de M. Tozzi³ etc.) s'inscrit dans le contexte des travaux menés depuis les années 70 dans différentes disciplines de l'enseignement secondaire⁴. Elle s'origine en partie dans l'arrivée des " nouveaux lycéens " (Dubet 1991), issus de la réforme du collège unique dans les lycées technologiques, qui nécessitait une réflexion sur une discipline jadis réservée à une élite scolairement, donc socialement sélectionnée, et qui entrait alors en crise ; mais aussi dans le développement des théories cognitiviste et socioconstructivistes de l'apprentissage, particulièrement opportunes lorsqu'il s'agit pour des élèves d'apprendre à construire une pensée personnelle, dans un rapport non-dogmatique au savoir.

Apparaît une didactique pour la **philosophie en classe terminale**, non exclusivement fondée sur l'autoréférence selon laquelle " la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie " (Muglioni, ancien doyen de l'Inspection Générale de philosophie), et qui va, dans ses analyses et propositions, emprunter aussi aux sciences de l'éducation (Tozzi, 1992). Le concept d' " apprentissage du philosophe " s'inspire certes de la formule de Kant dans la Critique de la raison pure : " On ne peut apprendre la philosophie, on ne peut qu' apprendre à philosopher ". Mais si elle est ainsi reprise à une certaine tradition, non sans opposition d'ailleurs à la conception postérieure de Hegel, c'est parce qu'elle insiste moins sur le caractère inachevé de toute philosophie possible, que sur le philosophe comme attitude intellectuelle, démarche réflexive, processus de pensée, vision cohérente avec la conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage actuelle, selon laquelle c'est l'apprenant, ici l'apprenti-philosophe, qui va se construire sa propre pensée.

D'autres concepts vont être empruntés et didactiquement transposés :

Celui de " matrice didactique du philosophe " est construit à partir du concept de " matrice didactique disciplinaire " de M. Develay⁵, qui parle aussi de " paradigme organisateur disciplinaire ", en référence à ce qu'a formalisé T. Khun à propos des ruptures épistémologiques opérées au cours des révolutions scientifiques. Pour M. Develay, " une discipline scolaire se définit, d'abord, par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent " (1995, p. 27). Et il ajoute que ce point de vue entraîne à privilégier de fait certains objets concepts, méthodes, techniques d'enseignement, certaines valeurs, des choix idéologiques implicites. En France par exemple le paradigme traditionnel de l'enseignement philosophique repose sur un tryptique : le

cours du professeur comme "oeuvre", les grands textes comme exemples et modèles du philosophe, la dissertation comme exercice écrit obligé de l'élève.

Ce n'est pas le cas à d'autres moments dans d'autres pays, ce qui montre la relativité de la façon de didactiser la philosophie selon les systèmes éducatifs. Nous nous sommes ainsi appuyé sur le concept de " transposition didactique " de Y. Chevallard⁶, pour montrer que celle-ci varie dans le temps et l'espace, en déterminant par exemple des paradigmes organisateurs de la philosophie de type historique (Italie, car l'on y fait de l'histoire des idées), doctrinal (ex-URSS, où l'on enseignait le marxisme-léninisme-stalinisme), problématisant (France, où le cours s'articule autour de problèmes), praxéologique (Belgique, où il s'agit de clarifier et de hiérarchiser des valeurs pour décider éthiquement dans l'action)⁷ ...

Notre " matrice didactique du philosophe " est une tentative pour didactiser l'apprentissage du philosophe différemment, à partir de l'articulation, dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée par un rapport à la vérité dans la compréhension du réel, de " processus de pensée " spécifiques : capacités philosophiques de base à problématiser une affirmation, une notion ou une question, de conceptualiser des notions et des distinctions, d'argumenter rationnellement des thèses et des objections ; développement de compétences à lire, écrire, discuter philosophiquement en articulant ces capacités de base sur des tâches complexes⁸.

C'est dans le cadre de cette nouvelle matrice qu'a été avancé le concept de " lecture méthodique philosophique " ⁹. Celui-ci empruntait à la didactique du français le concept de " lecture méthodique ", en transposant interdidactiquement, à travers les théories constructivistes de la lecture, ce concept du champ du français à celui de la philosophie : les champs lexicaux et sémantiques dans la langue y devenaient " champs notionnels " ou " trames conceptuelles " dans la pensée (notions faisant aussi appel à la transposition interdidactique de concepts empruntés à la didactique des sciences physiques et sociales). Cette méthode de lecture s'inspirait aussi de la théorisation de la " différenciation pédagogique ", dans la mesure où elle permettait aux élèves des itinéraires différenciés de lecture.

Il en fut de même pour le concept de " formes diversifiées d'écriture philosophique " ¹⁰, s'appuyant sur les pratiques et théorisation des ateliers d'écriture en français : d'autres formes d'écriture que la dissertation philosophique, historiquement pratiquées ou non par les philosophes, étaient ainsi proposées pour l'apprentissage du philosophe (aphorisme, essai, dialogue, lettre, journal, conte, mythe, écriture après un entretien à deux, un tour de table, un débat etc.

D'autres concepts furent empruntés aux théories de l'apprentissage et à différentes didactiques disciplinaires : a) celui de " représentation " (A. Giordan, didacticien de la biologie préfère parler de " conception "), car il renvoie à la notion traditionnelle d'" opinion " en philosophie : idée qu'on a spontanément dans la tête pour s'expliquer le monde et s'y orienter, et source par là de préjugés et d'erreurs. Les démarches et dispositifs d'émergence de ces représentations sont didactiquement très heuristiques pour connaître les opinions à travailler par la ré-flexion, qu'elles soient de type iconique

comme le dessin ou le photo langage, de type associatif comme le portrait chinois ou l'écriture fictionnelle (" imaginons un monde où tout le monde mentirait "), de type verboconceptuel comme le Q-sort etc.

b) Celui de " conflit cognitif " (élaboré en psychologie génétique par Piaget), de dialogue contradictoire avec soi-même par décentration de son point de vue (" pensée élargie " dirait Kant), car il exprime le mouvement réflexif du " dialogue de l'âme avec elle-même " (Platon).

Et reprise dans le même mouvement du concept de " conflit sociocognitif " de l'école néopiagétienne de Genève (Perret-Clermont, Mugny, Doise, Carugati...), parce qu'il montre l'intérêt du débat intellectuel pour modifier son point de vue, dès qu'il s'opère dans une " communauté de recherche " (Dewey) traversée par une " éthique communicationnelle " (Habermas). C'est cette dynamique d'une confrontation où, comme le dit Vygotski, l'échange contradictoire interindividuel, en s'intériorisant, devient confrontation intraindividuelle, qui nous a orienté vers la valeur didactique, dans l'apprentissage du philosophe, de la discussion entre pairs sous la conduite du maître 11.

LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS : 1996-2006

Par opposition au format traditionnel de l'enseignement philosophique français, un nouveau paradigme organisateur s'est progressivement esquissé dans la décennie 1990-2000 : des élèves plus actifs par des démarches socioconstructivistes de lecture et de débat, une plus large place faite à l'oral, des genres d'écrits différents de la dissertation, une articulation inédite entre la pédagogie du groupe-classe (différenciation pédagogique, travaux de groupes et débats, évaluation formative etc.), et une approche didactique disciplinaire 12.

Il y a depuis une autre évolution de cette " didactique de l'apprentissage du philosophe ", qui provient d'une part du développement en France, à partir de 1992, de la pratique sociale nouvelle des " cafés-philo ", et surtout de pratiques innovantes dans l'enseignement primaire 13 et au collège, en particulier dans les Segpa 14, qui a déplacé le terrain des pratiques, des formations et des recherches à l'amont et l'aval de la terminale.

De nouveaux concepts surgissent alors : puisqu'il s'agit de faire de la philosophie avec les enfants, comme l'a tenté dès 1970 le philosophe américain M. Lipman, se pose en France, et de manière polémique, la question de savoir, compte tenu de la doctrine officielle qui cantonne depuis le 19^{ième} siècle la philosophie à la terminale, si c'est à la fois souhaitable et possible de faire philosopher de jeunes élèves.

Est alors proposé le concept de " postulat d'éducabilité de l'enfance ". Celui de " postulat d'éducabilité " est largement utilisé en sciences de l'éducation. P. Meirieu le présente comme le fondement d'un choix éthique, celui d'éduquer, et non comme ce qui serait de l'ordre d'un constat

(qui plaiderait plutôt pour l'inéducabilité de certains !), ou d'une technique. Il est au principe de la pratique et de la doctrine de tous les grands pédagogues innovateurs, qui, depuis Itard, souvent confrontés à des enfants qui avaient de grosses difficultés d'apprentissage, n'ont jamais baissé les bras, ni cru qu'il y avait de l'irréversible. Et " l'effet Pygmalion " montre que si on croit que c'est possible, souvent cela peut se produire (et que si l'on n'y croit pas, on est sûr que cela ne se produira pas !). D'où l'idée qu'on ne peut savoir en quoi consistent les capacités réflexives des enfants tant qu'on n'a pas expérimenté ce que cela permet en contexte de classe : et de l'aveu des praticiens, ces tentatives surprennent souvent positivement !

Autre concept qui s'est provisoirement stabilisé : " la discussion à visée philosophique " (désormais communément baptisée DVP). Il n'est pas le produit, comme on le présente parfois, d'une stratégie prudente qui euphémiserait par le " à visée " l'expression " discussion philosophique ", face aux vives critiques du milieu philosophique de ce qu'il considère comme un détournement du mot philosophie. Il signifie au contraire sur le fond que la discussion en classe avec les enfants a une " visée " philosophique, que cette visée est un " idéal régulateur " (comme dirait Kant) pour les pratiques. Car une discussion n'est jamais d'emblée philosophique, elle traduit plus un " dire ce que l'on a spontanément dans la tête " qu'un réellement " penser ce que l'on dit " : la démocratie de la parole, même si elle a des bienfaits éducatifs pour la construction de la personnalité en autorisant l'expression, peut n'être, sans vigilance réflexive, qu'un partage de préjugés.

Mais elle peut tendre vers la philosophie dès que l'on tente de réunir un certain nombre de conditions : un climat de confiance pour oser dire ; une éthique communicationnelle pour respecter ce que dit l'autre et même le trouver intéressant au point de se laisser cognitivement (et non affectivement) " altérer " par lui (au sens de se décentrer de son petit monde en intégrant de l'altérité) ; et surtout une mise en oeuvre d'exigences intellectuelles de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation rationnelles, auxquelles on va progressivement travailler avec le groupe-classe, et qui sont autant de repères directeurs tant pour l'enseignant que pour les élèves.

Les référents théoriques, dans le cadre de cette nouvelle didactique de l'apprentissage du philosopher, s'enrichissent progressivement : d'une part parce que des praticiens de terrain s'engagent dans des thèses qui leur permettent de formaliser et théoriser leurs innovations ; d'autre part parce que des chercheurs en sciences de l'éducation, et des professeurs de philosophie d'IUFM, mènent des recherches sur la question, en coopération avec des recherches universitaires qui se font dans d'autres pays : il est rendu compte de ces recherches d'une part dans les colloques annuels organisés en France sur la question depuis 2001¹⁵, d'autre part au cours de communications et des symposiums spécifiques de colloques universitaires.

En France, dans la lignée d'un courant inspiré des travaux de M. Tozzi, que l'on peut qualifier de " démocratico-philosophique ", on peut trouver J.-C. Pettier (voir note 14), qui a tenté, dans sa première thèse, de fonder philosophiquement le " droit de philosopher des enfants " (nouveau

concept), sur les droits de l'homme et la convention internationale des droits de l'enfant. J. Derrida¹⁶ avait déjà parlé d'un " droit à la philosophie ".

G. Auguet, pour sa part, a utilisé dans sa thèse l'appareillage de la linguistique, particulièrement la pragmatique, pour montrer comment l'on peut inférer, en partant des productions langagières des enfants, des processus de pensée conceptuels en acte. Il définit la DVP, en s'appuyant à la fois sur les sciences du langage et sur la didactique du philosophe, comme un " nouveau genre scolaire ", dont il dessine la configuration verboconceptuelle et interlocutoire¹⁷. La notion de " genre " est ici empruntée à M. Bakhtine, et celle de " genre scolaire " à B. Schneuwly.

S. Connac¹⁸ a soutenu aussi dans son doctorat que la DVP pouvait être considérée comme une " nouvelle institution " dans les pédagogies coopératives prônées par C. Freinet ou Oury et Vasquez. Le concept d'"institution", issu de la sociologie, est ici emprunté à la pédagogie institutionnelle (Oury, Fonvielle, Loureau, Lapassade, Lobrot etc.).

P. Usclat¹⁹ s'appuie aussi sur des concepts habermassiens pour éclairer philosophiquement ces tentatives démocratico-philosophiques: la communauté de recherche avec la pragmatique universelle; la discussion avec la pratique argumentative du " meilleur argument "; l'éthique discussionnelle avec la " situation idéale de parole "; l'engagement dans le monde et " l'agir communicationnel ", par opposition à un agir stratégique.

Quant à Nicolas Go²⁰, en s'appuyant sur la pédagogie de Célestin Freinet, il reprend dans sa thèse en cours à Montpellier 3 le concept de " méthode naturelle " de celui-ci, et tente de fonder une " méthode naturelle en philosophie ", destinée à " rôder aux frontières " Il s'agit, dans le cadre anthropologique d'une didactique de la complexité, d'utiliser l'émergence d'" événements " dans la classe pour les exploiter philosophiquement, par un guidage du maître qui comme dit Lipman, " suit le groupe où il va ", mais en l'accompagnant par des exigences intellectuelles. Il définit ainsi un certain nombre de gestes professionnels pour favoriser l'apprentissage du philosophe des élèves: accueillir et valoriser une idée, reformuler, synthétiser, rappeler la question, demander une définition, une distinction, une précision, un argument, mettre en exergue des divergences, provoquer une émergence et l'examiner etc.

On constate aussi en France un infléchissement des pratiques vers l'articulation entre le " débat d'interprétation " en français, obligatoire depuis les programmes de 2002, et les DVP, ce qui tend à réorienter les recherches. En témoignent un matériel didactique produit par les éditeurs (de la littérature de jeunesse à forte teneur philosophique), et de nouvelles thèses sur la question²¹.

Il faudrait évoquer aussi en France les pratiques et théorisations de A. Lalanne, très centrées sur la conceptualisation²², et O. BrEnifier²³: celui-ci se réclame explicitement de la maïeutique socratique, dans sa façon de conduire de façon directive, dans un pas à pas rigoureux, un dialogue philosophique au sein de la classe, à base d'explicitation des idées, de leur reformulation précise, de vérification des accords et des désaccords, de leur justification...

Dans une perspective très différente, J. Lévine a fondé un autre courant, non interventionniste, à partir d'un protocole utilisé de la maternelle à la troisième. Psychologue développementaliste et psychanalyste, il étudie des corpus d'ateliers philo de la maternelle au collège, pour analyser comment se construit et évolue chez les élèves leur vision des grands problèmes qu'ils se posent sur la vie. Il élabore un certain nombre de concepts d'orientation psychanalytique pour rendre compte de cette prise de parole réflexive en classe, et expliciter comment émerge chez l'enfant et l'adolescent une pensée sur le monde : expérience enfantine du " cogito dans un groupe cogitans ", " ça veut savoir " " comment s'est fait ", " Moi-monde " et " Instance-Monde ", triple " pulsion d'équivalence, de découverte de l'humain et de civilisation "24 etc.

On pourrait aussi convoquer les recherches de collègues étrangers, le travail princeps de M. Lipman25, qui définit une pensée d'excellence comme critique, autocorrectrice, créative et " attentionnée ", ou M.-F. Daniel26, qui précise que la pensée des enfants devient philosophique quand elle atteint, au sein de l'intersubjectivité, une position dialogique critique.

Nous ne pouvons dans le cadre de cette communication évoquer tous les chercheurs étrangers qui travaillent sur la question, et font avancer de nouveaux paradigmes pour la philosophie pour enfants : ils sont souvent inspirés de M. Lipman (par exemple M. Sasseville au Québec), même quand ils critiquent certains aspects de la méthode (W. Kohan au Brésil...), c'est-à-dire dans le cadre d'un paradigme discussionnel, que nous partageons, parti pourtant d'autres référents.

Signalons tout de même les travaux de E. Martens en Allemagne : pour lui, le philosophe consiste dans la mise en oeuvre d' " actes de pensée ". Il en décrit cinq, empruntés à l'histoire de la philosophie : savoir décrire des situations, des phénomènes (acte phénoménologique), savoir comprendre, découvrir des valeurs (acte herméneutique), analyser de manière logique l'argumentation et la validité de points de vue (acte analytique), opposer et comparer différents points de vue (acte dialectique), faire preuve d'un penser courageux (acte spéculatif). Tels les cinq doigts de la main, ceux-ci sont tous indépendants les uns par rapport aux autres, mais forment un tout. Ils désignent des mouvements de pensée qui se reflètent dans le langage. Ils manifestent à la fois le mouvement volontaire de penser, qui est invisible pour autrui, et la manifestation de cette volonté, rendue possible par le langage. Ce modèle est le point d'appui d'une didactique du philosophe qui a pour objectif de favoriser dans la classe l'ensemble de ces différents actes philosophiques27.

Nous avons distingué dans notre contribution, qui se veut surtout française, deux périodes dans l'évolution de la didactique de l'apprentissage du philosophe, où sont travaillés progressivement de nouveaux concepts :

- la décennie 1990-2000, qui porte essentiellement sur la réflexion de l'enseignement philosophique en classe terminale. Elle propose d'affronter la crise profonde qui le traverse autrement que par la polémique sans fin d'une réforme des programmes, mais par le renouvellement significatif de sa didactique. Si un effort est fait à l'Institut National de

Recherche Pédagogique pour analyser ses difficultés de type didactique (équipe de F. Raffin), les solutions proposées ne sont pas de nature à modifier profondément le paradigme organisateur traditionnel, et s'inscrivent dans une continuité pédagogique. C'est du côté du secteur philosophie du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (mouvement pédagogique)²⁸, des sciences de l'éducation (M. Tozzi), et à partir de 1998 de l'ACIREPH²⁹, association de professeurs de philosophie revendiquant la création d'Instituts de recherche sur l'enseignement philosophique, que va venir le renouveau, fortement contesté par les pouvoirs philosophiques en place ;

- depuis la fin du siècle précédent en France (1970 aux Etats-Unis, 1985 au Québec et en Belgique, 1996 en France), se sont développées depuis une pratique, des formations et des recherches avec les enfants et les adolescents qui se réclame de la philosophie. Ces pratiques impliquent, à cause de l'âge des enfants mais aussi des référents théoriques convoqués, une autre façon d'apprendre à philosopher, avec des courants divers que nous avons brièvement évoqués, qui croisent à des titres divers la visée réflexive philosophique avec des enjeux de maîtrise de la langue orale, d'éducation à la citoyenneté, de construction identitaire des sujets apprenants. Ils s'appuient majoritairement sur l'importance d'une discussion à visée philosophique en communauté de recherche sous la conduite d'un enseignant, ce qui n'est pas sans conséquence sur la façon nouvelle de didactiser la philosophie...

Il est significatif de constater la convergence du renouvellement dans ces deux périodes, qu'il faudrait aussi rapprocher du développement des cafés philo en France depuis 1992. Il resterait à approfondir le pourquoi et le comment de ces émergences et de ces convergences³⁰...

(1) Publications par le CNDP, l'INRP et Hachette de trois ouvrages coordonnés par Françoise Raffin :

- La dissertation philosophique. La didactique à l'oeuvre, 1994.
- La lecture philosophique, 1995.
- Usage des textes dans l'enseignement de la philosophie, 2002.

(2) Collection Pratiques de la philosophie, avec neuf numéros parus depuis 1991, et un ouvrage de synthèse : *Philosopher, tous capables*, Chronique Sociale, Lyon, 2005.

(3) DEA en 1989, puis thèse : *Contribution à une didactique du philosophe*, Lyon 2, 1992. Premier ouvrage significatif : Tozzi et al, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, CNDP-CRDP-Hachette, 1992.

(4) Voir l'ouvrage de synthèse coordonné par M. Develay : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF, Paris 1995.

(5) Cf l'ouvrage précédent, et préalablement : *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992 ; et *Peut-on former les enseignants*, ESF, 1994.

- (6) Chevallard Y., La transposition didactique, La pensée sauvage, Grenoble, 1994.
- (7) Tozzi M., " Philosophie, relativiser notre prétention à l'universel ", Cahiers pédagogiques n° 378, nov. 1999.
- (8) Voir notamment Penser par soi-même - Initiation à la philosophie, Chronique Sociale, Lyon, 1994.
- (9) Tozzi M., Molière G., Lecture et écriture du texte argumentatif en français et philosophie, CRDP Montpellier, 1995.
- (10) Tozzi et al, Diversifier les formes d'écriture philosophique, CRDP Montpellier, 2000.
- (11) Tozzi et al, L'oral argumentatif en philosophie, CRDP Montpellier, 1999.
- (12) Tozzi M., Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe, thèse d'habilitation à diriger des recherches, Lyon 2, 1998. C'est la synthèse de dix ans de travaux sur la question.
- (13) Tozzi et al, L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, CNDP-CRDP Montpellier-Hachette, 2001.
- (14) Pettier J.C., La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?, thèse soutenue à Strasbourg 2, 2000. Voir son ouvrage : Apprendre à philosopher, Chronique sociale, 2005.
- (15) Le prochain aura lieu à l'Unesco les 15 et 16 novembre 2006.
- (16) Derrida J., Du droit à la philosophie, Galilée, Paris, 1990.
- (17) Auguet G., La discussion à visée philosophique aux cycle 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution, doctorat soutenu à Montpellier 3 en 2003. Pour un résumé et une bibliographie des concepts utilisés, voir Diotime l'Agora n° 25, CRDP Montpellier, Avril 2005.
- (18) Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP, Montpellier 3, 2003.
- (19) Usclat P., Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas, thèse en cours à Montpellier 3.
- (20) Go N., " Une méthode naturelle de philosophie ? ", Le Nouvel éducateur (revue de l'ICEM Freinet, n° 175 de janvier, Nantes, 2006.
- (21) M. Dessault et E. Chirouter par exemple à Montpellier 3.
- (22) Lalanne A., Faire de la philosophie à l'école élémentaire, ESF, 2002.
- (23) Voir son site : www.brenifier-philosopher.fr.st/
- (24) Voir par exemple le numéro sur " L'Instance-Monde ", dans Je est un autre n° 15, Paris, avril 2005.

(25) Lipman, A l'école de la pensée (trad.), De Boeck, Bruxelles, 1995 ; ou Thinking in Education, University Press, Cambridge, 2003.

(26) Daniel M. F., Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, Les presses de l'Université du Québec, Québec, 2005.

(27) Voir des articles en français sur son modèle dans les numéros 25 et 26 (2005) de Diotime

(28) GFEN : 14, avenue Spinoza, 94200, Ivry sur Seine. Site : www.gfen.asso.fr

(29) Site de l'ACIREPH : www.acireph.asso.fr

(30) Voir par exemple : Tozzi M., " L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ?, Spirale n° 35, Université de Lille 3.