

Suisse : quelles compétences pour un cours de philosophie de l'enseignement secondaire ?

Nathalie Frieden Markevitch, Maîtresse d'enseignement et de recherche de didactique de la philosophie, Université de Fribourg (Suisse)

Quand, en début de formation, je demande aux futurs enseignants de philosophie quelles compétences ils veulent acquérir, le plus souvent leurs réponses tournent autour de la transposition didactique : enseigner clairement des idées, faire comprendre des philosophes, savoir vulgariser une pensée complexe, rendre un texte accessible. En cours d'année de formation, ils découvrent de nouveaux aspects de leur métier, de nouvelles exigences de la vie en classe, et d'autres aspects d'eux-mêmes. La conception de leur matière évolue. Dès lors, leur idée des compétences nécessaires au métier se complexifie. Rien dans ma formation académique ne m'a préparée à répondre à ces demandes. J'ai donc été progressivement amenée à essayer de comprendre ces besoins, les aborder, et construire une didactique qui réponde au mieux à ces attentes. Ce que je propose ici est un ensemble de réflexions, que j'accompagne de propositions d'exercices didactiques.

Dans mon exposé en trois parties, je commencerai par un détour par Aristote, parce qu'il m'a offert un moyen de compréhension de ma tâche et une mise en ordre possible d'une didactique des compétences. Je parlerai dans la deuxième partie de comment je comprends les différents aspects de la complexité, à partir de l'étude d'un exemple de processus de pensée spécifique (la conceptualisation). Je terminerai avec une troisième partie consacrée à quelques considérations sur mon travail de didacticienne de la philosophie.

Un détour par Aristote

Dans l'*Ethique à Nicomaque*, Aristote nous propose une théorie des vertus. Le Stagirite montre qu'il faut que l'homme ait au départ des " facultés naturelles " ou *dunamis*, pour pouvoir développer ou acquérir des " dispositions " ou vertus, dites *hexeis* ¹. Ces dernières sont de bonnes habitudes, intellectuelles ou morales, que l'homme acquiert par répétitions d'actes semblables. Celles-ci sont comme le drill du sportif : le geste devient plus souple, l'adaptation devient plus spontanée et plus naturelle, jusqu'à ce qu'agir soit moins difficile, acquis, et bien plus agréable.

Chaque situation où cette disposition ou vertu se manifeste est différente. Poser un acte demande une intelligence pratique du réel, une prudence pour le comprendre dans sa particularité, afin d'agir dans des circonstances concrètes et uniques, pour et par celles-ci. Le bon objectif n'est pas suffisant pour avoir un bon acte (d'ailleurs " nous délibérons non sur les fins elles-mêmes mais sur les moyens pour atteindre les fins " ²). Il faut comprendre ce qu'on fait, où et quand on le fait, et quelle est la meilleure façon de le faire. En quoi consiste cette délibération ? Le philosophe dit qu'elle doit être prudente ³ et pratique. Pour lui l'adaptation demande cette prudence rationnelle, concrète.

Aristote montre que tous ces éléments entrent en jeu dans la formation de cette " bonne habitude ". Chacun est nécessaire, mais aucun n'est suffisant à lui tout seul. Il ajoute qu'une vertu entraîne une autre, comme par réticulation, car l'homme est bien plus capable de développer ce qu'il a déjà par naissance, et par acquisition, c'est à dire ses capacités et ses habitus, que ce qui lui est totalement nouveau.

Je relève un aspect qui me semble important. Des affects sont à l'origine et à l'aboutissement du processus. D'abord il y a le désir ou la motivation du départ, car " plaisir et peines sont (...) ce sur quoi roule la vertu "4. L'attrait rend tout plus facile, intéressant et séduisant, le rejet tout plus difficile et rébarbatif. Et pour finir, il y a la satisfaction due à la facilitation de l'acte, à la souplesse et l'adaptabilité acquises. La vertu permet ou suscite un plaisir dans l'acte facilité.

Une vertu n'est pas à proprement parler une compétence, néanmoins les deux sont de bonnes habitudes. La didactique de la compétence implique une motivation de départ, un bon but, un drill pour acquérir une habitude ou vertu intellectuelle, l'acquisition d'une facilité ou d'un plaisir, et un acte, impliquant finalement chaque fois une prudence ou raison pratique, c'est à dire une analyse de la situation dans laquelle l'acte a lieu. Chacun de ces aspects me semble important pour comprendre les ingrédients d'une bonne didactique de la compétence en philosophie. Je reprendrai chacun d'eux.

La complexité des compétences Exemple de la conceptualisation

L'acte compétent est composé, puisqu'il sollicite beaucoup de dimensions de la personne pour exister. Les pédagogues ont parlé à ce sujet de " complexité ". Pourtant je tends à penser que la " complexité " dont ils parlent, se situe à plusieurs niveaux différents, ce qui crée une confusion : d'une part le fait que l'on mobilise bien des aspects de la personnalité. De plus, la " complexité " est celle de la quantité de processus de pensée spécifiques qui sont en jeu. Et finalement ce mot dit que chaque processus de pensée est composé lui-même d'une multiplicité de processus pas nécessairement liés les uns aux autres. Il faut ajouter que le temps a un poids, un rôle et une détermination particulière sur tout le processus, il le modifie et l'influence. Chacune de ces différentes complexités a son importance. Cela pose le vrai problème didactique : comment prendre conscience de tous ces éléments et les intégrer dans la formation d'une compétence ?

Ici, je voudrais mettre le doigt sur une de ces complexités, moins analysée mais importante pour la didactique de la philosophie : l'importance de subdiviser un processus de pensée dans ses composantes afin de comprendre les voies d'approches à son acquisition. Prenons la conceptualisation. Celle-ci se développe d'une façon intuitive pendant la jeunesse, d'une façon plus rationnelle à l'école, et plus spécifiquement en philosophie. C'est un processus de pensée dont le développement est une des finalités du cours de philosophie. Il implique plusieurs capacités. Celles-ci ne s'acquièrent pas toutes nécessairement ensemble, et la combinaison de ce qu'un élève

développe forme une configuration personnelle, une force intellectuelle et parfois une fragilité particulières. Cette configuration paraît pouvoir expliquer en partie sa disparition ou sa pérennité.

a) Je vois dans la conceptualisation trois moments d'importance inégale. Le premier⁵ est fait de la capacité de passer du réel au concept et donc d'une observation vigilante et réaliste de l'expérience, d'analyse du réel comme capacité de décomposer un objet pour le connaître, de poser des hypothèses de compréhension, de synthèse comme effort de recombinaison structurale et expressive de cet objet tout en gardant la compréhension acquise par l'analyse, de questionnement, d'imagination comme construction et conscience de trois types d'images, celles par lesquelles nous représentons le réel, les images qui sont les figures de la pensée et celles de l'imagination. Ces compétences impliquent aussi notre faculté symbolique, métaphorique, imitative, allégorique...

b) Puis se construit le concept impliquant l'abstraction tant comme aptitude à distinguer que comme habitude de lire dans une multiplicité d'expériences et d'idées, unité conceptuelle. Former un élève à l'abstraction pose divers problèmes comme ceux de s'y habituer, d'y rester, de ne pas " décrocher ", de s'y complaire et s'y retrouver, d'en acquérir les distinctions et la forme, de prendre conscience de la relative indépendance du concept à l'égard du réel et de l'accepter.

c) En plus, la conceptualisation implique le retour au réel, la faculté de donner un exemple, en liant un concept à une expérience et d'embrasser le réel avec l'idée. Il ne s'agit pas tant de la capacité de passer de l'universel au concret, mais de trouver dans le réel ce qui illustre le mieux la compréhension acquise ou construite du concept, sa vérité. Il s'agit de révéler, par le choix de l'exemple, la connaissance acquise de l'idée.

d) La formation à la conceptualisation implique encore de faire découvrir et d'apprendre à utiliser un certain nombre de concepts philosophiques, souvent appelés " repères ", moyens de penser, formes du raisonnement, qui sont le vocabulaire de la philosophie.

e) Finalement toutes ces compétences impliquent un travail avec le langage, le dictionnaire, la culture et les textes, par oppositions, rapprochements, distinctions et jeux.

Chacune de ces approches de l'aptitude à conceptualiser, demande une attention particulière, une formation attentive, la création d'exercices appropriés, du temps donc, et une répétition du même, pour que de bonnes habitudes se prennent.

J'ai donné cette longue liste - au demeurant incomplète -, pour montrer que la conceptualisation est un réseau de compétences liées entre elles mais assez différentes l'une de l'autre et très variées. Toutes ont été acquises partiellement avant la classe de philosophie qui, elle, devrait les rendre plus philosophiques et plus conscientes d'elles-mêmes. Or le temps imparti à la classe de philosophie est limité. Le programme est chargé. Il n'est donc pas possible de former le professeur à tous ces aspects, ni pour lui, de mener de front continuellement et consciemment, avec une classe de baccalauréat, l'acquisition de chacune de ces dimensions. Ces distinctions permettent une lucidité

critique. En effet, il s'agit d'une analyse dans une visée didactique de production de connaissances sur l'action pédagogique. Il ne s'agit pas d'évaluer des compétences dans une visée institutionnelle de contrôle.

En classe, certaines compétences seront développées davantage que d'autres. Chaque jeune n'acquerra pas les mêmes. Pourquoi en acquiert-on certaines ? Parce que chaque professeur ne développe pas la même attention pour chacune. Pourquoi dans la même classe tout le monde n'acquiert pas les mêmes ? Le goût et les dons du professeur ont un impact, mais aussi la personnalité, la culture et l'éducation, les dispositions naturelles et les goûts de chaque élève. Je pose l'hypothèse que l'acquisition et la pérennité de ces compétences dépendent de plusieurs facteurs qui ne sont pas tous rationnels. Certains facteurs dépendent des affects, certains de la volonté, certains de l'utilité, certains des dispositions. Or la construction de certaines combinaisons ou configurations de compétences seront plus utiles ou plus satisfaisantes, moins scolaires ou plus agréables, et donc seront réutilisées dans la vie et se conserveront mieux que d'autres.

Quelques réflexions sur la didactique de la philosophie

Acquérir et/ou développer des compétences permet de mieux comprendre la profession d'enseignant. Il me semble important d'analyser cette posture philosophique et éthique, et de renouveler par là, la didactique.

En tant que didacticienne de la philosophie, je me pose la question suivante : quelles sont les aptitudes que les professeurs de philosophie devraient avoir pour faire acquérir à leurs élèves des compétences philosophiques telles que celles décrites ci-dessus ?

En reprenant les éléments d'Aristote, je voudrais offrir ici quelques réflexions pour tenter de répondre partiellement à cette question.

1. Aristote montre que l'homme fait des progrès à partir de ce qu'il est. Chaque professeur doit se découvrir et apprendre à apprécier ses propres dons et compétences. En prendre conscience n'est pas évident. Nous ne sommes pas préparés à nous regarder. Je suis toujours frappée de voir combien il est difficile pour un enseignant de relire son cours afin de l'analyser. Il regarde ce qui a " marché " ou " pas marché " pour se juger mais évite d'analyser ses compétences et la façon de les utiliser, ses dons, ses ressources, son caractère ou ce qui s'est vraiment passé en cours. Or s'il connaît ses compétences, les mobilise, et développe à partir d'elles d'autres compétences, proches mais différentes, pourra-t-il vraiment réussir à enseigner avec toutes les richesses de sa personne ? Il y a plus : les compétences prennent racine dans un terreau affectif et personnel, des goûts et des émotions. Nous sommes pudiques dans ce domaine envers nous-mêmes, nous nous écoutons rarement, et n'avons pas été éduqués à l'introspection. Or notre enseignement non seulement se construit sur cet aspect mais s'en nourrit. Il bénéficierait de l'acquisition d'une plus grande lucidité. Mon idéal n'est pas de former tous les futurs

enseignants dans le même moule, mais de les aider à se connaître et se comprendre pour utiliser toutes les richesses de leur personnalité, et faire ce qu'ils aiment. Un bon moyen est de filmer un cours. Le professeur pourra se regarder et comprendre bien des aspects de tout ce qui s'est passé. Le revoir avec un didacticien permet de s'arrêter aux moments importants pour observer calmement chaque instant et comprendre les choix opérés.

2. Ce que dit Aristote est aussi valable pour les professeurs que pour les élèves. La compétence qui se développe le mieux est celle qui se fonde dans des capacités, des goûts et une personnalité présents chez l'élève, ce qui demande une observation de chaque élève par le professeur. Mon rôle de didacticienne est de conduire les jeunes enseignants à découvrir les dispositions et les goûts de leurs élèves. La différenciation pédagogique, par des approches variées, est nécessaire. Les futurs enseignants ont souvent spontanément tendance à proposer des approches qui leur sont naturelles, et n'imaginent pas d'en utiliser d'autres. Il faut donc former les stagiaires à découvrir différents accès (visuels, auditifs...), leur offrir une palette de choix, afin qu'ils puissent s'adapter à leurs différents élèves. Je dois expérimenter avec les stagiaires des exercices variés en didactique, car je remarque qu'ils sont frileux et n'adoptent dans leur propre enseignement que ce qu'ils ont pratiqué en cours de didactique. Je peux par exemple leur demander de préparer un devoir de philosophie à partir d'une image ou un objet, et le travailler en classe de didactique.
3. Aristote nous parle de l'utilisation de la " raison pratique ". Toute bonne habitude s'exprime dans un lieu et une situation précise et unique à laquelle l'homme doit s'adapter en la comprenant. La raison pratique n'est pas celle de l'universel et l'abstrait que l'université développe chez les philosophes, mais celle de la condition concrète et particulière de l'enseignement devant laquelle les jeunes professeurs sont parfois démunis. Les théoriciens de la compétence ont fait de cette intelligence une partie intégrante de la compétence elle-même, le " à bon escient ". Or ce que je remarque des futurs enseignants, c'est qu'ils peuvent acquérir plusieurs gestes compétents, connaître et savoir pratiquer de nombreuses stratégies intéressantes, mais ne pas savoir laquelle utiliser à quel moment. Développer la raison pratique aristotélicienne, l'à-propos, l'analyse de la situation, dans la rapidité de la classe, avec la sagesse de la prudence, est une formation en soi, différente de l'acquisition des compétences elles-mêmes. Cet " à-propos " est à accroître tant dans le rapport à la matière (on ne construira pas le même dispositif pour affronter le chapitre sur la liberté que celui sur la beauté) que dans le rapport à la classe. Je consacre donc des cours de didactique spécifiquement à ce travail de la raison pratique prudentielle. Je propose par exemple des analyses de situations en cours, en entretien d'évaluation après un cours donné, ou dans l'examen d'une vidéo de cours. Je donne des cours sur certains gestes professionnels comme sur les choix de stratégies opportunes. Je propose un cours d'observation de reformulations du professeur, avec exercices pour driller cette compétence.
4. J'ai comparé les compétences aux bonnes habitudes (vertus) d'Aristote dont l'acquisition et l'assimilation demandent une répétition d'exercices semblables. Ce drill permet de roder l'acquis. Le problème posé au didacticien est de souligner aux futurs enseignants l'importance

de routiniser l'utilisation des acquis, tout en proposant une palette de stratégies, une multiplicité de situations, et donc en développant un goût et les moyens d'une création didactique. Nouveauté et routine ! Tel est le paradoxe au centre de la didactique de la compétence. Car celle-ci se manifeste par une performance drillée, des repères fixes, des invariants, mais dans des situations toujours nouvelles. La nouveauté didactique n'est pas là pour seulement enrichir le cours, ne pas ennuyer l'élève ou donner une couleur plus ludique aux cours, mais pour permettre de pratiquer les compétences dans des zones proches mais différentes et déroutantes, qui permettent à la formation de jouer son rôle d'arrachement à soi. Il faut donc que j'enseigne au futur professeur à suivre chez ses élèves, tout au long de l'année, la construction de compétences à travers des approches différentes, tout en faisant observer à ceux-ci ce qu'ils sont en train d'expérimenter et de développer.

5. La compétence se construit en partie grâce à une lucidité sur l'importance de celle-ci. Aristote parle de l'importance du désir, ce que nous appellerions motivation en français moderne. Dans les classes nous remarquons que les élèves acquièrent mieux ce qu'ils sont conscients d'acquérir. Cela exige que le professeur et les élèves fassent souvent le point par rapport aux finalités du cours. Il faut une dévolution des objectifs aux élèves afin qu'ils participent à leur formation. Quand on a construit avec les élèves une méthode, un groupe d'objectifs et qu'on leur permet de décrire, d'analyser et d'évaluer leurs camarades et eux-mêmes à chaque étape de leur progression, ils deviennent acteurs de leur propre formation, ils découvrent qu'ils peuvent désirer ce qu'ils sont en train de développer. Dans l'option de philosophie qui existe dans notre canton⁶, les élèves savent comment est structuré leur examen final, comment est critériée son évaluation, et ils construisent avec leurs professeurs, en vue de cette fin, leur propre formation. Ils ne savent que progressivement tout ce que contient chaque compétence qu'ils doivent acquérir, mais cette connaissance construit leur engagement. Le professeur devient un coach dont ils reconnaissent l'aide parce qu'ils admettent et découvrent toujours plus leurs propres besoins. Nous devons donner du temps dans nos classes à des moments de feedback et de métacognition sur ce que nous apprenons. Les élèves peuvent partager ainsi avec leur enseignant le côté diagnostique, et donc formateur de l'évaluation. Pour donner l'habitude à des enseignants de faire cette auto-réflexion en classe, il faut qu'un didacticien utilise systématiquement cette approche avec eux afin qu'ils prennent conscience de sa richesse inhérente. Pour que les élèves deviennent des " praticiens réflexifs ", il faut que leurs enseignants le soient d'abord. Je propose donc à mes étudiants de non seulement définir les objectifs de la formation qu'ils veulent donner, mais de prendre conscience de celles qu'ils veulent recevoir, des compétences qu'ils veulent développer ou acquérir, et je fais avec eux régulièrement un feedback sur cette progression.

6. Finalement, pour Aristote, entre la puissance et l'acte, il y a une forme de tension. De même, pour qu'il y ait acquisition d'une compétence, il faut un dépassement de l'ennui, de l'indifférence, de la passivité et de la lourdeur. Il faut ce que les anglais appellent un drive, une motivation énergétique, un tonus, une tension et un désir. Ce drive est avant tout celui de l'éducateur, il s'agit de sa volonté et de son plaisir de comprendre, qui forme par l'exemple et la

force de médiation établie entre l'élève et le monde⁷. Pourquoi un élève utiliserait-il une compétence acquise pour analyser et comprendre un nouveau problème ? D'où lui viendrait l'envie de s'adapter et se mettre à penser ? Il n'existe de stimulus dans la réalité que pour qui a envie d'être stimulé. Le professeur a ce rôle de non seulement offrir à l'élève une question pour la comprendre et pour partager avec lui cet horizon nouveau de pensée, mais il peut et doit lui en donner l'envie, ainsi que la confiance qu'il en est capable, la conviction que l'effort vaut la peine d'être fait et que c'est fascinant. Il doit révéler son intention de mise en ordre du monde, une intention intellectuelle de résister tant aux émotions qu'aux opinions.

Aristote m'a donné un cadre de compréhension des compétences. Il m'a ouvert les yeux sur les différents aspects qu'il fallait accompagner, former ou aider.

Compétences de professeurs et compétences d'élèves, réflexions sur le cadrage

Je désire ajouter ici une considération sur les compétences des élèves.

J'ai interrogé d'anciens élèves de terminale pour leur demander s'ils pensaient avoir acquis et gardé des compétences en suivant un cours de philosophie. Quand leur réponse était positive, ils disaient avoir acquis de la rigueur, de la finesse dans les distinctions, du goût pour l'abstraction, une habitude de se poser des problèmes, la capacité de lire des textes (un peu) profonds ou difficiles, un désir de clarifier des concepts, l'envie de penser, un sens critique, l'intérêt pour les questions philosophiques... Ce qui frappe c'est que dans cette liste, il y a des émotions (goûts, envies, plaisirs, intérêts), une qualité de certains actes cognitifs (la rigueur ou la finesse), de bonnes habitudes (lire l'abstrait), des outils (le sens critique). Est-ce que ce sont des compétences ? Ces réponses révèlent qu'il y a une certaine imprécision dans la perception par le sens commun de ce qu'est une compétence.

Ces réponses posent d'autres problèmes. Comment mes anciens élèves font-ils pour savoir ou évaluer qu'ils ont acquis ces compétences ? Probablement parce qu'ils les utilisent. Pourquoi pensent-ils que cette acquisition s'est passée pendant les cours de philosophie et grâce à ceux-ci ? Toutes ces "compétences" peuvent avoir été acquises avant la classe de philosophie. Vraisemblablement l'insistance du cours de philosophie, la maturité exigée, la forme des idées... leur donnent une conscience de cet acquis qu'ils n'avaient pas en cours de formation.

Comment donner un nom à cette nébuleuse que les anciens élèves de philosophie appellent "compétence" ? Je constate qu'il existe quelque chose qui n'est pas uniquement une connaissance dans le seul sens d'un contenu, et qui n'est pas qu'un savoir-agir machinal, utile et instrumental au sens d'un outil. Entre les deux, il y a un aspect à cerner et analyser qui va de l'appropriation de la connaissance en l'organisant, et en la goûtant, à sa transformation dans toutes ses facettes à fin d'utilisations diverses mais aussi d'agrément, de jouissance ou de réflexion, à l'acte en situation et à

bon escient d'utilisation d'une disposition cognitive. Entre ce début limité à la " tête bien pleine " de la connaissance pure (mais existe-t-elle ?), et l'outil utile et utilitariste auxquels certains limitent la notion de compétence, il y a le développement de la vie et des plaisirs de l'esprit dont chaque élève est capable et dont le professeur semble responsable. Est-ce que ce sont des compétences ? Non, même si tel est le nom qu'on peut leur donner ! Mais ce sont certainement de " belles choses " que le professeur serait content de donner à tous ses élèves.

Il nous faut donc, me semble-t-il poser une distinction : il existe des compétences nombreuses mais assez spécifiques que le professeur devrait posséder pour donner un peu de cette vie de l'esprit à ses élèves. Par contre il faut se demander s'il existe des compétences " proprement " philosophiques que l'élève devrait acquérir en classe ou développer.

Toutes les " compétences " dont mes anciens élèves m'ont parlé sont partiellement transversales. Toutes ont été acquises avant ou ailleurs. Le cours de philosophie vient en fin de formation scolaire et parfait ce qui a déjà été commencé. Il permet une prise de conscience de tout cet acquis. Cette réflexion montre aussi que la conception étroite de la compétence à partir de sa seule utilité est limitée. En effet ce que je remarque quand je retrouve des anciens élèves qui disent avoir acquis des " compétences ", qui disent les utiliser, et que je retrouve à un café philosophique, c'est que la philosophie leur a fait découvrir un plaisir et donné des outils pour le retrouver. S'ils continuent à utiliser ces " compétences ", c'est parce qu'ils y trouvent une satisfaction. Il s'agit donc d'une forme non négligeable de plaisir, de quotient affectif important pour apprendre à bien vivre.

Est-ce à dire qu'il n'existe pas de compétence proprement philosophique que l'on pourrait (devrait) acquérir en classe de philo ?

Le cadrage philosophique

Une compétence comprend une extension (domaine) et une compréhension (une relation). Le domaine d'application des compétences acquises en philosophie pose problème. Le monde entier est le domaine de la philosophie. C'est le monde vu avec un certain regard, non seulement plus abstrait, mais habité d'une volonté de comprendre, une capacité de distinguer, une aptitude à trouver et à sélectionner ce qui a du sens et ce qui n'en a pas. Le philosophe cadre philosophiquement son problème. Le cadrage est un choix : il montre une partie du réel et en cache d'autres. Il attire l'attention et met en valeur certains éléments. Le cadrage est le fruit de la décision de ce que l'on veut voir et ce que l'on décide d'ignorer. Mais que serait le cadrage philosophique ? Regarder les choses du point de vue de leur être ou de leur sens ou de leur signification par rapport à la destinée de l'homme ? Il suffit pour comprendre les différents cadrages de relever la différence entre le regard sur la mort du scientifique et celui du philosophe.

Le cadrage du philosophe est une " compétence " philosophique. En effet chaque réalité a une multiplicité de caractéristiques mêlées que rien ne désigne à priori comme relevant de la

philosophie. Le regard du philosophe a une certaine profondeur, tend à déboucher sur une sagesse, pose un rapport entre le réel et ma vie. C'est au professeur d'enseigner ce cadrage très particulier par l'exemple, par l'habitude et par la passion. Il doit le faire souvent pour que l'élève s'y accoutume, et acquière le plaisir de regarder philosophiquement le monde ou un texte.

Je pense que cette délimitation est faite en partie par le désir : je ne choisis d'aborder dans le monde que les problèmes qui m'intéressent. Cet apprentissage du monde comme objet de réflexion est aussi la découverte d'une liberté, car il y a une grande indépendance de " pouvoir décider ce qui dans l'infinité du monde est à un instant donné digne d'attention "8. Il ne faudrait pas se limiter en classe à n'aborder que des objets scolaires, mais tout le réel. Si l'élève prend du plaisir à le faire, il gardera cette habitude quand il quittera l'école. C'est pourquoi, je pose l'hypothèse que le cadrage philosophique est la seule compétence proprement philosophique que l'élève devrait acquérir en classe de bac. Il peut en développer bien d'autres mais elles ne sont pas proprement philosophiques car elles ont été déjà partiellement acquises ailleurs. C'est la compétence propre à la classe de bac car à l'université, le monde et la vie n'existent pas comme objet de discours.

Ce travail d'apprentissage du cadrage est donc à faire avec le futur professeur car il sort de l'université sans avoir jamais eu un cours consacré à regarder, analyser ou étudier autre chose qu'un livre, une idée ou un auteur. Il doit apprendre à bien choisir ce " bout du monde ", le délimiter et le cadrer. Le professeur doit devenir un médiateur entre l'élève et le monde mais aussi entre l'élève et lui-même, ses désirs, ses intérêts, sa pensée, sa capacité d'appréhender son propre destin. Il est un médiateur et un révélateur du réel comme objet pensé avec un regard de philosophe.

Conclusion

Le but de cette réflexion était de montrer que la compétence, dans le sens étroit et précis peut s'acquérir si nous savons que nous l'acquerrons, si nous y sommes motivés, si nous le désirons, si cette posture devient une partie intégrante de notre façon d'être. Je voulais aussi montrer en quoi consiste une partie de sa complexité, la structure réticulée et raffinée de cette complexité et donc les problèmes de didactique et de temps que pose cette complexité. Je voulais révéler aussi combien le professeur et ses élèves sont des pairs dans l'acquisition de cette posture et le partage de ce contentement.

Pour un élève, mais pour un enseignant aussi, découvrir que la philosophie permet d'acquérir des compétences, participer à leur acquisition, construire ainsi un autre rapport au monde, c'est découvrir un pouvoir infiniment utilisable, une forme de liberté, un regard nouveau, une intentionnalité inhabituelle et jusque là inusitée.

Finalement comme la vertu d'Aristote, elle s'acquiert si l'homme en éprouve un désir, mais elle donne aussi un plaisir quand elle est acquise, elle assiste et favorise notre rapport au monde, en

l'enrichissant. Elle devient une habileté de plus dans notre relation au réel, une capacité de mieux le comprendre dans sa particularité et de le manipuler.

- (1) Aristote, *Ethique à Nicomaque*, trad. Tricot, Vrin, 1959, livre II.
- (2) *ibid.* 1112 a 11.
- (3) *ibid.* 1107 a 1. L. Robin (cité par Tricot), a montré que cette sagesse que possède l'homme prudent, le *fronimos*, est une compétence. Cf. p.233.
- (4) *op.cit.* 1104, b.8.
- (5) cf. Ruffaldi E., Trombino E., *L'Officina del Pensiero, Filosofia in Aula, LED, Milano, 2004, pp. 157 ss.*
- (6) Cf. mon article : " Analyse de l'option de philosophie orale dans le canton de Fribourg ", dans Tozzi, M., *Apprendre à philosopher en discutant, pourquoi ?, comment ?*, De Boeck, Bruxelles, 2007, 200 p.
- (7) Je m'inspire ici de Feuerstein tel que le décrit Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles.
- (8) Rey, B., *Les compétences transversales en question*, Paris.ESF, 1996, p.201.