

## De la question des compétences en philosophie

**Michel Tozzi**, professeur émérite en sciences de l'éducation, université Montpellier 3, didacticien de la philosophie

Symposium (dossier n° 2) sur les compétences en philosophie - 7 et 8 septembre 2007 - Université de Montpellier 3

### L'introduction de la notion de compétence en didactique de la philosophie

Dans le modèle didactique de l'apprentissage du philosophe proposé dans notre thèse, nous convoquons le concept de compétences. Ce concept nous semblait très intéressant à introduire dans une discipline, la philosophie, où il était volontairement exclu des programmes. Compétences, comme apprentissage d'ailleurs, c'était - c'est encore pour beaucoup de philosophes - un mot de l'entreprise, renvoyant au marché et au professionnel, qui ne convenait pas à une discipline de culture générale et réflexive, travaillant plutôt sur le sens de l'existence et le rapport à la vérité que sur l'efficacité technique et la rentabilité économique.

Nous étions cependant sensible aux critiques de la philosophie behavioriste, réductrice de l'intentionnalité et de la spécificité du sujet pensant, qui refusait de prendre en compte ce qui se passait dans la boîte noire du cerveau - ce qui intéresse au plus haut point le philosophe ; et aux limites de la pédagogie comportementaliste, qui fractionnait trop les compétences, et définissait de façon réductrice les habiletés cognitives du plus haut degré taxonomique - celles concernées par la philosophie. C'est pourquoi nous faisons dans notre doctorat quinze objections à l'approche de la pédagogie par objectifs, telle qu'elle se développait à l'époque dans l'enseignement professionnel.

Mais la notion de compétences nous intéressait, dans une approche plus cognitiviste. Elle nous apparaissait comme opportune à introduire dans une discipline très magistrocentrique, où l'enseignant se focalisait sur sa relation à une discipline qui l'avait passionné dans ses études, et sur laquelle il se demandait, maintenant qu'il avait passé un concours de haut niveau théorique, ce qu'il allait magistralement exposer à des élèves. Ce qu'il allait " dire, et non faire faire ".

L'approche par compétences nous semblait propice à une décentration pédagogique : pas seulement réfléchir au contenu d'un cours, mais comprendre ce qui se passe quand un élève cherche à apprendre à philosopher, les difficultés auxquelles il est confronté, les démarches pédagogiques et didactiques, les exercices, situations et outils qui peuvent lui faciliter la tâche. Bref, ne pas seulement communiquer sa réflexion personnelle en tant que " philosophe ", ou les connaissances académiques des problématiques philosophiques, de l'histoire de la philosophie (relation du maître au savoir philosophique), mais les compétences à faire acquérir aux élèves pour qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes, notamment en apprenant à lire philosophiquement un texte ou rédiger une dissertation.

De ce point de vue plus " puéro-centré ", cette notion de compétence amenait l'enseignant à déplacer son regard, à s'interroger sur ce qu'il attendait précisément de ses élèves, et donc à d'abord se le clarifier pour lui-même. Pendant le séminaire de recherche didactique que nous avons animé avec une vingtaine de collègues de philosophie (1988-1990), puis au cours de deux actions du PNF (plan national de formation, 1991-1992), nous nous sommes demandés très empiriquement ce que nous souhaitions qu'un élève sache faire dans sa dissertation le jour du baccalauréat. Démarche très innovante à l'époque, où la pédagogie était - c'est encore le cas - très critiquée par le corps des professeurs de philosophie. C'était de fait s'interroger sur les compétences dont les élèves devaient faire preuve.

C'est en formalisant ce travail collectif que nous avons proposé dans notre thèse, en intégrant par la suite la distinction entre capacités et compétences, un modèle didactique distinguant :

- des capacités philosophiques de base, processus de pensée spécifiques et interdépendants
- de problématisation de notions et questions ;
- de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles ;
- d'argumentation rationnelles de thèses et d'objections ;

2) et des compétences philosophiques : " façons d'articuler, dans l'unité et le mouvement d'une pensée habitée par un rapport au sens et à la vérité, ces capacités de base sur des tâches complexes

- de lecture ;
- d'écriture ;
- de discussion à visée réflexive "

Ces capacités sont spécifiques : par exemple on ne problématise pas en philosophie comme en sciences, et sur le même type de problème (par exemple éthique) ; on conceptualise en philosophie dans le cadre d'une langue naturelle et relativement à un réseau conceptuel qui permet de construire et résoudre un problème en référence au réel de l'existence humaine, et non dans celui d'une formalisation mathématique ou physique ; on argumente en philosophie (et non démontre comme en mathématique ou expérimente comme en sciences expérimentales), et, ce qui n'est pas forcément le cas en français, pour un auditoire universel, etc. C'est la spécificité de chaque processus (questionner n'est pas définir qui n'est pas justifier) qui permettait la mise au point d'exercices spécifiques.

Elles sont aussi interdépendantes : problématiser une notion, ce peut être argumenter son doute ; conceptualiser une notion, ce peut être s'interroger sur une définition spontanée, ou argumenter ses attributs ; argumenter n'a de sens que pour répondre à une question qui est un problème à cause de ses enjeux etc. D'où un modèle systémique d'interdépendance des trois processus, schématisable par un triangle dont chaque pôle est en relation avec les deux autres, symbolisant l'unité de la pensée dans la diversité de ses processus. Formalisation spatiale à laquelle il faut ajouter du mouvement car la pensée est labile. Et avec la conscience qu'il s'agit d'un modèle, toujours réducteur par rapport à la

complexité de la pensée réelle, qui ne saurait se réduire à un montage mécaniste de processus de pensée. Mais d'un modèle didactique, construit comme repère pour décrire ce qui est attendu d'un élève, et recherché par un professeur, ce qui a l'avantage d'une certaine opérationnalité pour construire des situations d'apprentissage.

Nous ne renions pas cette formalisation, qui oblige, surtout quand on la critique, à mieux préciser ce qui est attendu en classe et à l'examen, et à quoi les enseignants se doivent de préparer les élèves. Mais quinze ans après notre thèse, nous avons cheminé, nourri par les pratiques, la formation et les recherches.

## Relativisation de cette approche

Nous avons pris davantage conscience de la relativité de notre modèle :

1) Notre modèle est français, inscrit dans le paradigme organisateur de la discipline dans ce pays. Celui-ci est un compromis entre une démarche problématisante, faisant appel à des processus de pensée autonomisant, et une histoire de la philosophie développant des connaissances conceptuelles et doctrinales.

Il trouve ses bases dans une démarche empirique de professeurs de philosophie français préparant dans l'année à des dissertations, et correcteurs de l'épreuve du baccalauréat, qui se demandaient : " De quoi voulons-nous que nos élèves soient capables, qu'est-ce que nous souhaitons qu'ils sachent faire à la fin de l'année dans leur dissertation le jour de l'examen? "

La question est posée à un niveau précis du cursus scolaire, la classe terminale, seule classe en France à comporter de la philosophie au programme (élèves d'environ 18 ans) ; année clef dont l'examen détermine la possibilité d'études supérieures ; avec une épreuve particulière bien française, la dissertation; type de travail difficile pour beaucoup d'élèves, qui comprennent peu ce qu'on leur demande, et que n'aident guère, quant au processus même de production, les corrigés types du professeur et des manuels. Or c'est à partir de cette épreuve que la modélisation didactique s'est opérée.

2) Notre modèle est inscrit dans une tradition occidentale rationaliste, orientée vers l'apprentissage de " processus de pensée ", plutôt par exemple que vers l'éthique pratique (comme par exemple en Belgique), ou l'art de vivre antique ou oriental; inspiré par une perspective cartésienne plutôt que par l'herméneutique moderne ou le tournant linguistique. Il est assez méfiant vis-à-vis des émotions inscrites dans le corps, considérées comme obstacles à la réflexion. Or le cours de morale non confessionnelle belge nous a appris que la raison, et plus largement la culture, ne protégeaient pas de la barbarie, et que la sensibilité (qui reconnaît le " visage de l'autre " comme dit Lévinas) et l'imagination pouvaient être le terreau d'une reprise réflexive (d'où notre orientation actuelle sur des supports à la réflexion comme la littérature ou les mythes). Il faut donc didactiquement articuler une réflexion rationaliste utile par sa rigueur sur une épaisseur existentielle plus globale que seulement cognitive.

3) Nous constatons par ailleurs que l'approche par compétences a évolué, notamment par l'apport des théories de l'action située, et le développement de l'analyse contextualisée des pratiques. Les analyses des interactions réelles en classe (professeur-élèves et élèves-élèves), par les enregistrements vidéo et audio permettant un retour analytique, ont modifié l'appréhension des compétences en acte, par l'éclairage interactionnel et pragmatique, psycho-cognitif, psycho-social et psycho-développemental des échanges. L'analyse de scripts de DVP s'est développée en didactique du philosopher au niveau du premier degré, dans le cadre de recherches en sciences de l'éducation, sciences du langage et psychologie, amenant à relever, par des critères linguistiques et /ou philosophiques, des compétences à l'oeuvre, tant du côté des enseignants que des élèves.

Nous avons enfin pris conscience que les compétences telles que décrites dans le modèle étaient d'ordre prescrit. Ce sont en effet des correcteurs tenus par une logique sommative qui ont défini ces compétences. C'est ce qu'ils attendaient des élèves à l'issue de leur enseignement, ce qui définissait en somme le " référentiel des compétences de l'élève de philosophie français ". Ce travail était utile, pour clarifier aux yeux des enseignants ce qu'ils escomptaient précisément de leurs élèves, et nos travaux inspirèrent étroitement, dans la décennie 1990, les programmes de philosophie de l'enseignement agricole français, et plus récemment les programmes de philosophie français andorrans ou de morale belge. Le mot compétence, longtemps banni des programmes de philosophie français, finit d'ailleurs par les pénétrer dans les années 2000, lors de la saga du renouvellement des programmes.

L'intérêt de définir des compétences était de permettre de sortir des remarques générales sommatives en marge des copies, qui n'aidaient en rien l'élève à s'améliorer, du type : " analyse trop générale, trop vague, trop rapide, approximative, trop peu serrée ; manque de problématisation (mais quid pour l'élève ?) ; ou encore : soyez plus précis, que voulez-vous dire ?, mot à définir (quid pour l'élève, prendre un dictionnaire?), ou approfondissez (quid pour l'élève de concret?)... Il pouvait aussi être utilisé dans une perspective plus formative : l'élève rendant avec sa dissertation une fiche où il évaluait lui-même là où il pensait en être de l'application de certains critères de réussite, par exemple sa capacité à faire des distinctions conceptuelles, donner des arguments, des contre-exemples etc. Puis il comparait et s'expliquait si nécessaire avec le professeur en cas d'écart d'évaluation. La limite de la démarche, c'est que si les critères de réussite éclairaient sur le produit terminal, ils ne disaient cependant pas grand-chose des critères de réalisation, indispensables pour effectivement s'améliorer.

La nouveauté des travaux ergonomiques pour le terrain didactique, c'est leur distinction précisément entre le travail prescrit et le travail réel. Le premier détermine ce que le professeur prescrit de faire, et donne des point de repères à l'élève, ce qui est important pour qu'il ait une représentation de la tâche ; le second c'est ce que l'élève fait, son activité réelle face à la tâche prescrite. Il y a bien entendu toujours un écart. Et les méthodes d'analyse des pratiques (de l'élève comme de l'enseignant), étudient ce travail réel, et ne partent plus des analyses a priori des contenus par les didacticiens ou concepteurs de programmes, ou les préconisations de l'enseignant dans sa classe.

C'est cette pertinence en philosophie du concept de compétence, dans sa définition, son contenu et comme travail prescrit, que nous voulions interroger dans le symposium que nous avons organisé en septembre 2007 à Montpellier 3, dans la perspective qui est depuis quinze ans la notre de l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe.

---

(1) Tozzi, M., *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, (dir. P. Meirieu), Lyon 2, 1992.

(2) Voir Tozzi M., *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Chronique sociale, 1994.

(3) Cf. Tozzi M., " Essai de didactique comparée sur les paradigmes organisateurs de l'apprentissage du philosophe ", *L'école comparée, regards croisés franco-allemands* (Coord. D. Groux et al), L'Harmattan, 2006, pp. 383-408.

(4) " Patrimoine incontournable de l'enseignement philosophique " (programme Renaut de 2000). D'autres types d'épreuves existent dans d'autres pays (ex : l'essai au Québec, une sorte de disputatio entre élèves à Fribourg en Suisse etc.).

(5) Alors que bien d'autres types d'exercices sont possibles : Tozzi M., *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP de Montpellier, 2000.

(6) Tozzi M., *Débattre à partir des mythes*, Chronique sociale, 2006. Ou Soulé Y., Bucheton D., Tozzi M., *Littérature de jeunesse et débats réflexifs*, Argos, CRDP d'Amiens, 2008.

(7) Sur les critères pragmatiques, voir la thèse de G. Auguet, Montpellier 3, 2003 ; et la remarquable HDR de E. Auriac, Nancy 2, 2007. Sur les critères philosophiques, voir la thèse de N. Go, Montpellier 3, 2006, et mes deux articles sur les compétences des enseignants et des élèves dans les numéros 32 et 33 de la revue Diotime du CRDP de Montpellier (2007). La notion de " gestes ", professionnels pour les enseignants, ou d'étude pour les élèves (alternative au concept de compétence ?), est actuellement conceptualisée à partir d'analyses du travail réel en classe par l'équipe de D. Bucheton (Lirdef, IUFM - Montpellier 2).