

Suisse : qu'apportent les "nouvelles pratiques philosophiques" en classe et dans la cité à la formation des professeurs de philosophie ?

Nathalie Frieden, maîtresse d'enseignement et de recherche en didactique de la philosophie, Sciences de l'éducation, Université de Fribourg (Suisse)

Questions d'enseignante en didactique de la philosophie

En tant que didacticienne de la philosophie, j'enseigne à Fribourg en Suisse à des étudiants qui sortent de l'université, avec des formations philosophiques variées, allant de l'histoire de la philosophie aux nouveaux courants analytiques anglo-saxons. Je dois les former à enseigner en classe de philosophie.

Jusqu'à maintenant, les professeurs de philosophie dans les classes ont enseigné les problèmes que les grands philosophes avaient découverts et/ou conçus. Dans certains cantons suisses, cet enseignement se faisait avec une orientation plus historique, dans d'autres plus thématique, mais l'enseignement pouvait se définir schématiquement comme une introduction à la pensée des grands. La philosophie était conçue comme un assortiment de problèmes, à situer dans un ensemble de grands thèmes, que l'on pouvait ordonner et réticuler dans une histoire de la pensée ou dans quelques grands chapitres (éthique, épistémologie, métaphysique, esthétique etc.).

Or, durant ces dernières années, la philosophie s'est développée hors de l'école. C'est le phénomène de ce qu'on appelle les "nouvelles pratiques philosophiques". J'entends ici par "nouvelles pratiques" toutes les pratiques de la philosophie qui sont nées et se sont développées hors de l'institution des classes de philosophie au lycée, c'est-à-dire les "cafés philo", la "philo pour enfants" et la "philo en entreprise". L'existence et l'évolution de ces nouvelles pratiques ont opéré dans l'enseignement une révolution copernicienne, surnoise mais réelle. Nous sommes passés d'enseigner la pensée des grands afin de la connaître et peut-être la penser, à penser par soi-même, découvrir par ce biais la pensée des grands et peut-être à l'apprendre. Je schématise mais l'évolution va très clairement dans ce sens. En effet, toutes les nouvelles pratiques mettent en évidence que "penser par soi-même" est fascinant, assez naturel et spontané.

Ce qui se passe par exemple dans un café philosophique (il y en a un à Fribourg) est curieux : les gens s'y plaisent et reviennent, alors qu'ils n'ont pas, pour la plupart d'entre eux, une formation spécifique qui les y préparerait. L'idée même de ce qu'est la philosophie change. Aujourd'hui, quand on fréquente un café philosophique ou une consultation philosophique, la philosophie semble plutôt l'expérience de "penser à la première personne". Ceci est tellement vrai que lorsqu'on est en classe et que l'on essaye de mener de front les deux dimensions de la philosophie, car les programmes, toujours anciens par rapport à la situation actuelle, exigent que l'on fasse de LA philosophie, on se fait constamment rappeler et solliciter par des élèves qui ne veulent pas de la philosophie à

l'ancienne. Ils veulent, disent-ils, penser ! Fondamentalement, ils voudraient qu'on parte en voyage avec Wissman, qu'on discute sous un arbre avec Ferry et que l'on partage une amitié avec Comte Sponville. Ils voudraient que la philosophie soit un départ en croisière de la pensée, l'expérience d'une liberté, d'une libération de la parole. Certains me diront : "Mais c'est un retour aux Grecs !". Cependant ce n'est pas ce qu'on fait depuis cent ans en classe de philo !

Ceci pose plusieurs problèmes à la didacticienne que je suis, car je dois savoir ce que j'enseigne aux futurs professeurs de philosophie :

- Si la philosophie est en train de changer, changera-t-elle aussi dans les programmes ? S'il faut toujours faire comme avant, comment mener de front les deux approches ?
- Que faut-il enseigner en didactique ? Faut-il enseigner les deux ? Ne risque-t-on pas que les futurs professeurs retombent dans le ronron de l'ancienne approche, quelque part plus rassurante, et soient tôt ou tard les victimes de leur effort de bien faire, de leur solitude et de leur ennui ? Ou dois-je enseigner seulement la nouvelle approche, et risquer qu'ils ne soient pas prêts à travailler dans les écoles ? Dois-je imposer une nouvelle façon de faire à des professeurs apprentis qui n'en veulent pas toujours, qui n'ont pas trop pensé (dans le sens de réfléchi) à l'université, et qui donc craignent de se mettre à enseigner ce qu'ils ne savent pas faire ? Et surtout comment articuler les deux approches l'une à l'autre ?
- Faut-il inventer une toute nouvelle didactique pour les exigences d'une nouvelle conception de la philosophie ?
- Comment demander aux universités de préparer cette posture et la former ? Sans jeter l'histoire de la philosophie et la culture classique avec l'eau du bain ?

Voilà quelques questions et il y en a bien d'autres. Dieu merci je ne me les suis pas toutes posées d'un coup quand j'ai commencé à enseigner la didactique de la philo. Je les ai plutôt découvertes progressivement après avoir changé sans trop m'en apercevoir. Je vais essayer de décrire ce qui m'est arrivé, comment je m'y prends, et mes dilemmes de didacticienne. Je dirai donc ce qu'était la didactique avant, ce qu'elle me semble maintenant et un peu comment je m'y prends.

Mon évolution

Quand j'ai commencé à enseigner la didactique, quand j'ai voulu construire mon cours, j'avais à disposition quelques sources principales pour alimenter mon travail de didacticienne :

- Des manuels de différents pays et leur méthode inhérente
- Des livres publiés dans ces mêmes pays sur comment faire une dissertation, comment analyser un texte ou comment découvrir tel auteur.
- Des textes, des plans cadre, des lois... autour de réformes de l'enseignement en cours, telles que la "Nouvelle Maturité" en Suisse (équivalent du baccalauréat français).
- Finalement quelques textes de didacticiens originaux tels que ceux du GFEN, de M. Tozzi en France ou Ruffaldi et Trombino en Italie.

Ce qui m'a frappée est que les deux types de manuels de classe cités en premier sont des livres sans vrai questionnement tant sur les finalités de ces exercices scolaires, que des questionnements fondamentaux sur la réalité, ou sur le but d'un travail philosophique à l'école. Donc il s'agit de textes sans motivation philosophique. Ils proposent de faire mieux et/ou différemment ce que l'on fait depuis longtemps.

Les grandes réformes de l'enseignement posent, ailleurs comme en Suisse, quelques questions fondamentales sur tout l'enseignement et ses finalités dans le monde d'aujourd'hui. Elles proposent souvent des innovations telles que le travail de maturité (en classe terminale de lycée), ou le développement de l'interdisciplinarité, qui sont extrêmement stimulantes pour les professeurs et demandent une didactique nouvelle. Cependant ces réformes n'ont pas déclenché en philosophie une vraie remise en question. Elles ont attaqué la place, la dotation horaire par exemple ou l'utilité de la philosophie, ce qui a provoqué souvent un repli identitaire des professeurs de philosophie et une réaction corporatiste de défense et illustration de la philosophie classique à l'école. Certains professeurs, tels ceux de l'ACIREPH ou du GFEN en France, ont réagi profondément, saisissant l'occasion pour proposer des méthodes nouvelles et des réformes plus opportunes, mais ces groupes sont minoritaires.

Dans un contexte de ce genre, des didacticiens innovants semblent un luxe inutile : pourquoi mettrait-on en question sa façon d'enseigner, quand on peut continuer à enseigner, peut-être un peu mieux, mais fondamentalement comme avant ?

L'arrivée des nouvelles pratiques a apporté quelques éléments importants : une motivation, une visée philosophique, des méthodes lucides, la découverte du moi, et donc l'accueil du "tu". Précisons ces points :

- Dire que les pratiques ont une intention est une lapalissade. Elles naissent et vivent de leur motivation. Comme elles n'ont aucune raison d'exister, et que rien ne protège ou défend leur existence, elles ne survivent que si elles continuent à être motivées. Or à l'école tout survit pour des raisons institutionnelles. Si le prof se démotive, son cours continue à exister. Il continuera à travailler par courage, par obligation ou par dignité. L'arrivée des nouvelles pratiques redonne de l'énergie au travail, mais surtout elle met l'acte philosophique au centre de la motivation. Dans les nouvelles pratiques, l'objet de la motivation est philosophique. Le professeur qui sort d'un café philosophique et s'interroge sur son propre cours est obligé de se demander pourquoi dans son cours les élèves sont si peu motivés, alors qu'ici ils l'étaient tellement. Les nouvelles pratiques apportent un plaisir.
- Les nouvelles pratiques ont une visée philosophique. À l'école, les professeurs enseignent leur matière, et leur visée est celle de préparer les jeunes qui leur sont confiés au baccalauréat ou aux hautes études, de finir le programme, de finir la séquence que l'on est en train d'enseigner ou de préparer la prochaine interrogation... La visée des cours de philosophie n'est pas avant tout de philosopher. Parfois, par hasard ou par grâce, il advient qu'un cours permette de viser l'acte

philosophique, mais il s'agit d'une exception. Et le professeur de dire : "Nous reprendrons cela plus tard, finissons notre analyse de texte !". Alors que dans les nouvelles pratiques, philosopher est la visée, l'unique visée. On est là pour cela.

- Puisque les nouvelles pratiques naissent souvent dans un terrain occupé par autre chose, puisqu'elles sont au début contestables, puisqu'elles doivent donc défendre leur existence, elles demandent une réflexion sur leurs méthodes. La naissance des nouvelles pratiques s'est accompagnée de réflexions méthodologiques riches, créatives et pragmatiques. La philosophie pour enfant demande plus que toute autre pratique des méthodes. Les différents courants ont donné naissance à une réflexion lucide, analysée, reproduite et engagée.
- Les nouvelles pratiques sont des pratiques : on "fait" de la philosophie. Elles sont un faire ensemble qui trouve sa fin dans son exercice. La finalité est intrinsèque et chaque moment est concret. Alors que nous pouvons donner un cours de philosophie sans jamais nous demander si nos élèves travaillent, nous ne pouvons pas faire une pratique sans être tous là. La personne doit travailler, toute personne doit collaborer. Le professeur peut (et doit) dépasser ainsi une certaine indifférence (réelle ou fictive) aux élèves paresseux, distraits ou absents.
- En concentrant l'attention sur les compétences, les nouvelles pratiques permettent de mettre tous les futurs professeurs sur un pied d'égalité. Cela me permet de surmonter l'excessive différence entre mes étudiants qui viennent d'une formation analytique et ceux d'une formation traditionnelle.
- Toutes les pratiques laissent une place à la métacognition, réflexion sur la façon dont on pense.
- Les nouvelles pratiques proposent de réfléchir plutôt que de raisonner. On aborde les questions qui touchent à la condition humaine, à la nôtre, à la mienne, ce que je n'ai fait que marginalement à l'université.
- Toutes les nouvelles pratiques mettent au centre la pensée personnelle : le "je" est l'interlocuteur, c'est lui qui pense. La philosophie cesse d'être totalement objective. Il y a une place pour les questions de la personne, ses hésitations, son silence et son doute. Le "je" de chacun est accueilli et écouté. La philosophie devient un lieu où se construit l'identité. Ainsi, mon interlocuteur est un "tu" que je dois héberger avec toute son altérité, qui est imprévisible et qui déborde mon attente. Cette posture lévinassienne est nouvelle. Elle n'existait pas en classe de philosophie, ni pour l'élève, ni pour le professeur. Elle forme une façon nouvelle de lire un auteur et de l'écouter comme une personne qui révèle quelque chose du plus profond de lui-même. Il faut le lire avec "amitié" en cherchant à le comprendre et non à apprendre à le critiquer. Cette posture permet ce qu'Aristote appelle *sumphilosophein* 1 (faire de la philosophie ensemble, ce qui unit une expérience d'amitié (entre amis et entre philosophes), et les ingrédients qui constituent le bonheur c'est à dire une passion pour le destin de l'autre tel qu'il se révèle et s'exprime dans sa recherche de la vérité.

Les nouvelles pratiques offrent une posture nouvelle qui met en question toutes nos postures passées. Il est difficile après avoir découvert ce monde de regoûter innocemment au monde ancien.

Je suis face à mon problème : que faut-il enseigner dans mon cours de didactique ? Je peux prendre une posture négative et me justifier en disant qu'il n'y a rien de commun entre ces pratiques et le cours de philosophie. Je me dis que toutes ces nouvelles pratiques partagent les mêmes risques : la difficulté de maintenir une rigueur, la légèreté de l'oral, la peur ou le refus de juger, l'omniprésence de l'opinion, le danger des "bons sentiments". Mais ce jugement (ou cette crainte), est à relativiser, parce que j'enseigne de la philosophie, que ces pratiques en font, qu'elles le font bien et qu'elles me mettent en question de par leur succès même.

Je peux envisager toute cette créativité didactique comme une espèce de supermarché de la didactique, et remplir mon caddie de suggestions, trucs, bonnes idées... C'est une attitude que l'on voit souvent chez le didacticien, qui peut d'ailleurs être consciente ou inconsciente. Elle n'est pas particulièrement malhonnête, car chaque professeur glane où il peut de bonnes idées pour faire un bon cours. Les nouvelles pratiques pénètrent d'ailleurs insidieusement tous les champs de la didactique.

Ce qui me pose problème dans ce supermarché, c'est qu'il me semble faux. Pour moi les nouvelles pratiques ont une posture philosophique qui est si authentique qu'elle nous oblige à mettre en question toute notre construction de cours. Il s'agit d'une révolution copernicienne qui met la pensée de l'élève au centre des objectifs.

La question qui se pose alors à la didactique de la philosophie est : pourquoi enseignons-nous de la philosophie, pour la faire connaître ou pour la faire pratiquer ? Dans le contexte suisse où le poids de l'examen final est bien plus léger qu'en France, puisque le professeur est l'examineur de ses élèves au baccalauréat, la liberté académique permet presque de construire son cours comme chaque professeur le veut. Il peut donc donner du temps à la pensée personnelle des élèves et la faire dialoguer avec celle des autres et celle des auteurs. Elle peut être le départ, l'aboutissement de toute la procédure, et surtout sa finalité. Je crois pouvoir affirmer que mes stagiaires intègrent plus ou moins consciemment beaucoup d'éléments des nouvelles pratiques. Mais surtout ils ont changé la finalité du cours : ils veulent qu'on y pratique de la philosophie, que les élèves pensent. Pour eux cela relève d'une posture éthique.

Pour le moment nous sommes dans une situation agréablement confuse, car personne ne semble très conscient des enjeux et du changement. Je crains que l'institution, avec son désir progressif de contrôle et de systématisation des cours, nous impose de faire un programme commun par canton, ce qui va mettre en évidence le problème de la différence et donc de la guerre entre les Anciens et les Modernes...

En guise de conclusion

Tels sont mes problèmes principaux. Je voudrais esquisser les pistes de recherche dans lesquelles je m'engage. Plus je deviens didacticienne, plus je suis marginale aux yeux de certains professeurs de la branche chez qui je mets mes étudiants en stage. C'est autour des entretiens d'explicitation que les

problèmes principaux se cristallisent. Évidemment, quand un cours est bon, il est objectivement bon, et un consensus se dessine qui domine et relativise l'analyse. Mais quand le cours laisse à désirer, l'analyse et la recherche de remédiations divisent le professeur de stage du didacticien. Le débat tourne autour de la définition du "bon" ou "mauvais" étudiant, alors que l'enjeu est, me semble-t-il, celui du but du cours de philosophie et donc des "bons" ou "mauvais" moyens d'y parvenir.

Il me faut dépasser ce problème dont le stagiaire (étudiant-futur professeur) fait les frais. J'ai dès lors l'impression que je peux et dois faire davantage dans mon cours la synthèse d'une didactique moderne qui inclurait les richesses des nouvelles pratiques ainsi que de toute la recherche en didactique, et d'une formation de mes stagiaires à l'enseignement d'une matière plus classique. Sans sacrifier la finalité des nouvelles pratiques, à savoir que l'élève pense à la première personne, il faudrait aborder les grands problèmes tels qu'ils se présentent en eux-mêmes ou chez les auteurs. Pour ce faire, il me semble que la voie la plus sûre pour l'enseignement de la philosophie en classe, est un approfondissement des expériences et des questions qui ont motivé les auteurs, les rendre actuelles et présentes aux élèves de la classe, et trouver le moyen moderne et proche d'eux, de leur faire revivre la situation qui a fait naître la pensée et surtout la question. Il faut trouver tous les moyens de travailler sur ce premier moment, de façon que le chapitre soit abordé comme une réponse qui vient s'ajouter à toutes les autres que nous avons découvertes ensemble. La gestion du temps change, ce qui permet d'enseigner moins de programme.

Ma recherche actuelle va dans le sens d'une intégration plus performante dans une matière classique, de la posture nouvelle des pratiques et de la créativité émergente en didactique. Pour aider les futurs enseignants, il faut aussi faire une analyse réaliste et fine de tout ce qui se passe en classe afin de réussir à le reproduire ou le corriger. Il faut aussi faire des propositions concrètes qui tentent de rendre les nouvelles pratiques plus compatibles avec les exigences des institutions.

(1) Éthique à Nicomaque, IX 12,1171 b 29-1172 a8.